



**FRANCISCO
PARRANÇA
DA SILVA**

**Intercompreensão e cidadania global nos primeiros
anos de escolaridade**



**FRANCISCO
PARRANÇA
DA SILVA**

**Intercompreensão e cidadania global nos primeiros
anos de escolaridade**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel Andrade, professora associada c/ agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico o meu relatório de estágio, que intitulei *Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade*, aos meus pais por sempre me apoiarem, pela paciência e persistência.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal

professora associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Ana Isabel Andrade

professora associada c/ agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço

investigadora em pós-doutoramento do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus pais, por todo o apoio e sacrifícios que passaram para eu poder estar aqui.

À minha irmã, companhia ao longo da vida que sempre acreditou e nunca desistiu.

À Bruna, minha companheira e aquela que sempre está ao meu lado: *Ad infinitum*.

À minha orientadora, Doutora Ana Isabel Andrade, pela inspiração que sempre despertou em mim, pelo apoio e motivação à minha evolução e construção, pelo esforço pessoal e profissional que sempre empreendeu no nosso projeto.

À Doutora Patrícia Sá, fonte geradora do saber e querer saber que me trouxe até aqui, à Cidadania Global.

Às crianças da turma do 2.º ano de escolaridade do centro, sementes da mudança: é vosso o futuro!

Ao prof. Vítor Bártolo, pelo apoio e orientação, cujo olhar crítico e conhecedor foi marcante na minha formação docente.

palavras-chave

Educação, Cidadania Global, Intercompreensão

resumo

Construído com o objetivo de dar a conhecer o projeto de investigação desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, o presente relatório de estágio conta a história do percurso educativo realizado com uma turma do 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dividida em duas grandes partes, uma de natureza teórico-conceitual, outra relacionada com o desenho metodológico da investigação e análise dos dados recolhidos, a investigação-intervenção desenvolvida pretendia dar resposta à questão: Qual o lugar da Intercompreensão numa Educação para a Cidadania Global de crianças a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Seguindo os pressupostos de uma investigação-ação, foram desenvolvidas sete sessões ao longo de três semanas, que permitiram recolher um conjunto alargado de dados submetidos a análise de conteúdo. Com os dados recolhidos analisaram-se as representações que as crianças possuíam sobre o Eu, o Outro e o Mundo, em particular a forma como estas se alteraram com o decorrer do projeto – um percurso em Intercompreensão que pretendia educar para a cidadania global.

Os resultados obtidos permitem afirmar o lugar da Intercompreensão enquanto finalidade educativa numa educação para a cidadania global, em particular numa fase inicial de sensibilização à diversidade linguística e cultural que caracteriza o ser humano, bem como o Mundo. Além disso, a transformação promovida nas representações das crianças sobre o Eu e o Outro permitiu que estas desenvolvessem uma nova visão do seu papel enquanto cidadãos globais em constante convívio e interação com o Outro e o Mundo.

Em suma, o projeto de investigação-ação que o presente documento relata, desenvolvido em torno dos conceitos de cidadania global e intercompreensão, permitiu responder a necessidades e exigências não só do percurso pessoal de formação do professor-investigador, como do percurso de desenvolvimento das crianças – são elas a maior riqueza de todo o projeto.

keywords

Education, Global Citizenship, Intercomprehension

abstract

Created with the purpose of presenting the research project developed within the framework of Supervised Pedagogical Practice, this internship-report tells the history of the educational course carried out with a group of students of the 2nd year of primary school. Divided into two major parts, one of a theoretical and conceptual nature, and the other related to the methodological design of the research and analysis of the data collected, the research-intervention developed was intended to answer the question: what's the place of Intercomprehension in a vision of Education for Global Citizenship of children attending primary school?

Following the assumptions of an action-research project, seven sessions were developed over three weeks, which allowed us to collect a broad set of data, which we submitted to content analysis. The collected data analyzed the representations that the children had about the Self, the Other and the World, in particular, the way they have changed during the course of the project - a course in Intercomprehension that was intended to educate for Global Citizenship.

The results obtained allow us to affirm the place of Intercomprehension as an educational purpose in an Education for Global Citizenship, specially in an initial phase of sensitization to the linguistic and cultural diversity that characterizes the human being, as well as the World. In addition, the transformation promoted in children's representations of Self and the Other allowed them to develop a new vision of their role as Global Citizens in constant conviviality and interaction with the Other and the World.

In sum, the action-research project that the present document reports, developed around the concepts of Global Citizenship and Intercomprehension, allowed us to respond to the needs and demands not only of the personal trajectory of teacher-researcher training, but also the ones in the course of development of the children - they are the greatest richness of the whole project thus.

Índice

Índice	1
Índice de quadros	3
Índice de figuras	3
Lista de Anexos (DVD).....	4
Lista de siglas	5
 Introdução	 9
 1. Educação para a Cidadania Global: porquê e como.	 15
<i>Cidadania Global: um conceito-ação</i>	<i>15</i>
<i>Educar para a cidadania global.....</i>	<i>22</i>
<i>Enquadramento histórico-educativo.....</i>	<i>23</i>
<i>Educação para a Cidadania Global: conceitos e operacionalização</i>	<i>28</i>
 2. Intercompreensão	 37
<i>Intercompreensão: espaço de Cidadania Global.....</i>	<i>37</i>
<i>Intercompreensão: estratégia de comunicação.....</i>	<i>42</i>
<i>Intercompreensão: método de ensino-aprendizagem</i>	<i>44</i>
<i>Intercompreensão: competência.....</i>	<i>46</i>
<i>Intercompreensão: finalidade educativa para a Cidadania Global.....</i>	<i>49</i>
 3. Orientações metodológicas	 61
<i>A metodologia de investigação-ação.....</i>	<i>62</i>
<i>Modalidades da investigação-ação</i>	<i>66</i>
<i>Questão e objetivos de investigação.....</i>	<i>69</i>
A – Objetivos do investigador:.....	69
B – Objetivos pedagógico-didáticos:	69
<i>Enquadramento legal e curricular.....</i>	<i>70</i>
<i>Caraterização dos intervenientes.....</i>	<i>74</i>
<i>Descrição das sessões de intervenção.....</i>	<i>77</i>
Sessão 1 – Sou Cidadão Global: quem sou eu e quem é o Príncipezinho?	78
Sessão 2 – Práticas locais com impacto global: de onde acham que vem o Príncipezinho? E vocês?	80
Sessão 3 – Eu e os outros: outros mundos tão perto! Como con(vivo)?	81

Sessão 4 – Eu, os Outros e as nossas Línguas: como comunicamos?.....	83
Sessão 5 – Nós, Cidadãos Globais: o caminho para a sustentabilidade!.....	85
<i>Instrumentos de recolha de dados</i>	87
4. Análise de dados	91
<i>Análise de conteúdo</i>	91
<i>Tratamento e análise de dados</i>	95
<i>Análise de dados (por categorias)</i>	100
5. Considerações finais	119
Referências bibliográficas	131
Anexos	141

Índice de quadros

Quadro 1 – comparação entre o significado das preposições “para” e “de” segundo o dicionário <i>online</i> Priberam	p. 21
Quadro 2 – evolução da relação entre o contexto formal de educação e os estudos sobre cidadania	p. 25
Quadro 3 – quadro-síntese da planificação da sessão 1	p. 79-80
Quadro 4 – quadro-síntese da planificação da sessão 2	p. 81
Quadro 5 – quadro-síntese da planificação da sessão 3	p. 83
Quadro 6 – quadro-síntese da planificação da sessão 4	p. 84-85
Quadro 7 – quadro-síntese da planificação da sessão 5	p. 86
Quadro 8 – exemplo de um quadro de análise por categoria	p. 99-100
Quadro 9 – categoria C1 – percepções e representações do Eu	p. 101-103
Quadro 10 – categoria C2 – percepções e representações sobre o Outro	p. 106-108
Quadro 11 – categoria C3 – percepções e representações sobre o Mundo	p. 111-113

Índice de figuras

Figura 1 – Sequência das sessões desenvolvidas	p. 78
--	-------

Lista de Anexos (DVD)

Anexo 1 – Caraterização da realidade pedagógica *

Anexo 2 – Inquérito de reconhecimento

Anexo 3 – Ficha final da sessão 1

Anexo 4 – Modelo de carta da sessão 1

Anexo 5 – Fotografias das cartas enviadas pelas crianças na sessão 1

Anexo 6 – Apresentação *powerpoint* sessão 1

Anexo 7 – Fotografias postais pop-up da sessão 2

Anexo 8 – Ficha final da sessão 2

Anexo 9 – Apresentação *powerpoint* do excerto de “O Príncipezinho” sessão 2

Anexo 10 – Ficha final da sessão 3

Anexo 11 – Apresentação *powerpoint* do excerto de “O Príncipezinho” sessão 3

Anexo 12 – Guião de entrevista sessão 3 (registo físico)

Anexo 13 – Ficha final da sessão 4

Anexo 14 – Apresentação *powerpoint* do excerto de “O Príncipezinho” sessão 4

Anexo 15 – Guião de entrevista sessão 4 (registo físico)

Anexo 16 – Apresentação *powerpoint* do excerto de “O Príncipezinho” sessão 5

Anexo 17 – Transcrição dos dados recolhidos

*Este anexo não surge nesta versão por respeito à privacidade de todos os intervenientes, em particular as crianças e suas famílias.

Lista de siglas

AC	Análise de Conteúdo
ADN	Ácido Desoxirribonucleico
ATL	Atividades de Tempos Livres
APCEIU	Centro Ásia-Pacífico de Educação para a Compreensão Internacional
C1	Categoria C1 – percepções e representações do Eu
C2	Categoria C2 – percepções e representações sobre o Outro
C3	Categoria C3 – percepções e representações sobre o Mundo
CD	Competência Discursiva
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CG	Cidadania Global
CI	Competência Intercultural
CiG	Cidadão Global
CNS- CE	Centro Norte Sul – Conselho da Europa
CP	Competência Plurilingue
CRP	Constituição da República Portuguesa
DGLF	Délégations Générale à la Langue Française
DL	Didática das Línguas
DTLP	Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECG	Educação para a Cidadania Global
EDLC	Educação para a Diversidade Linguística e Cultural
FFS	Ficha Final Sessão
IA	Investigação-Ação
IC	Intercompreensão
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LM	Língua Materna
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Plano Anual de Atividades
PIA	Projeto de Investigação-Ação
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SDLC	Sensibilização para a Diversidade Linguística e Cultural
UC	Unidade Curricular
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
VS	Versus

Introdução

Introdução

O presente relatório de estágio, intitulado *Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade*, é resultado do projeto de investigação-ação (PIA) que desenvolvemos no âmbito da nossa prática pedagógica supervisionada e do seminário de orientação educacional. Enquanto produto final central à nossa avaliação para a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o presente documento tem como principal objetivo relatar o nosso percurso final de formação de professores, com particular incidência sobre o desenvolvimento do nosso PIA. Desenvolvido em contexto escolar com uma turma do 2º ano de escolaridade no ano letivo de 2016/2017, o nosso PIA suportou-se em dois conceitos-chave, o de Cidadania Global (CG) e o de Intercompreensão (IC), entendidos segundo os pressupostos de uma Educação para a Cidadania Global (ECG).

Desenvolvido ao longo de dois semestres, correspondentes ao ano final do curso de mestrado supramencionado, iniciámos a construção do nosso PIA pelo aprofundar do nosso conhecimento teórico sobre os conceitos-chave mencionados e respetivos campos temáticos, para posteriormente planificarmos um conjunto de sessões a colocar em prática à luz do estudado. Enquanto investigação educativa do tipo investigação-ação emancipatória, procuramos como investigadores envolver todos os intervenientes – crianças, encarregados de educação, professor titular, restante comunidade escolar, etc – na construção de um percurso de aprendizagem rico, em particular, para o desenvolvimento pessoal e social desses mesmos intervenientes enquanto Cidadãos Globais (CiG). Com o nosso PIA, procuramos dar resposta à questão de investigação *qual o lugar da IC numa ECG de crianças no 1º CEB*, através da análise de dados que recolhemos com recurso a diferentes técnicas e instrumentos. À luz da teoria da Análise de Conteúdo (AC), é também no presente relatório que damos a conhecer a análise que realizámos, tal como os resultados que obtivemos. Terminamos o desenvolvimento do nosso PIA com um exercício de reflexão crítica sobre o percurso realizado, com forte cariz metarreflexivo, a partir do qual construímos as nossas considerações finais.

Portanto, o presente documento surge dividido em cinco capítulos, seguindo a lógica de desenvolvimento do nosso PIA acima apresentada. Assim, iniciamos por expor o enquadramento teórico do nosso PIA, começando pelos conceitos de CG e de ECG no capítulo 1, para de seguida apresentarmos o conceito de IC no capítulo 2. No capítulo 1, sobre CG e ECG, principiámos por explicar o percurso histórico do conceito de cidadania que nos trouxe ao conceito de CG, para de

seguida fundamentarmos a sua pertinência enquanto maior finalidade educativa da educação e, por isso, suporte da perspectiva educativa de ECG. Em relação ao capítulo 2, relativo ao conceito de IC, tal como no capítulo anterior, iniciamos por enquadrar historicamente de forma sucinta o percurso do conceito de IC, para de seguida desenvolvermos o nosso raciocínio sobre o conceito seguindo a lógica tradicional, isto é, atendendo à sua modalidade, respetivamente: i) enquanto estratégia de comunicação, ii) enquanto método de ensino e de aprendizagem, iii) enquanto competência e, por fim, iv) enquanto finalidade educativa. O capítulo 3, já concluído o enquadramento teórico do nosso PIA, diz respeito às orientações metodológicas do nosso estudo. Por isso, é neste capítulo que damos a conhecer a metodologia de investigação que utilizamos, bem como as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizámos. Além disso, é também no capítulo 3 que apresentamos os objetivos do nosso PIA, o seu enquadramento legal e contextual e, por fim, descrevemos, com o complemento do respetivo quadro-síntese de planificação, as sessões que desenvolvemos para o nosso PIA. No capítulo 4, intitulado Análise de dados, começamos por enquadrar de forma breve a metodologia de AC, para de seguida, após explicarmos como iremos realizar a nossa análise de dados, apresentarmos os resultados da mesma. Por fim, no último capítulo do nosso relatório, o capítulo 5, apresentamos as nossas considerações finais, nas quais refletimos não só sobre o nosso PIA, mas também sobre o nosso percurso de procura e construção da nossa identidade profissional e pessoal. As referências bibliográficas, suporte essencial à validação do nosso estudo, e os anexos, que surgem após o capítulo 5, devem também ser consultados, pois apresentam-se no seu conjunto como uma espécie de *making-of* do nosso PIA.

Ao longo do nosso percurso de formação académica, da licenciatura em *Educação Básica* ao mestrado em *Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º CEB*, a temática da interculturalidade sempre nos foi querida. Percorrendo os currículos de ambos os cursos de formação mencionados, recordamos o facto de sempre termos optado por unidades curriculares (UC) facultativas que envolvessem a temática da interculturalidade. No percurso que nos trouxe até aqui, à construção do presente relatório, são vários os momentos e projetos nos quais participamos que hoje reconhecemos como premonitórios para o estudo que realizámos e aqui apresentamos. Desde logo, o projeto final de licenciatura, desenvolvido no âmbito da UC de *Projetos de Intervenção Educacional*, no qual abordamos as questões da interculturalidade e do diálogo intercultural inseridos numa lógica de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2005, 2009, 2012) com uma turma do 2º ano de escolaridade. Ainda no decorrer da licenciatura em *Educação Básica*, salientamos alguns trabalhos e pequenos projetos desenvolvidos no âmbito de UC como *Educação Plurilingue e Intercultural*, *Sociologia da Educação e da Escola* e *História da Educação*. Já

no decorrer do curso de mestrado, não podemos deixar de referir a importância da frequência e dos estudos realizados nas UC de Organização e Gestão Escolar, de Educação para a Sustentabilidade, de Metodologias de Investigação em Educação e de Seminário de Orientação Educacional. Com efeito, o que pretendemos afirmar é que a escolha das temáticas abordadas no presente relatório é resultado de um percurso de investigação inconsciente, diríamos nós, que com o apoio e suporte da nossa orientadora académica se tornou num ato consciente. Com isto, pensamos deixar claro o quão queridas nos são as temáticas aqui em estudo, em particular, o significado que a CG e a IC têm hoje na nossa vida profissional e pessoal.

No mundo globalizado do séc. XXI, onde são cada vez mais frequentes os acontecimentos de interdependência e intercompreensão entre pessoas e bens, entre línguas e culturas, a educação e formação de cidadãos ativos e críticos capazes de conviver com o Outro linguística e culturalmente distinto assume-se como um dos principais eixos de desenvolvimento de sociedades e comunidades locais e regionais (Ki-moon, 2012). Com efeito, desde meados da década de sessenta do séc. XX, os estudos sobre cidadania tomaram um novo rumo, acompanhando os movimentos sociais e progressistas a favor da paz e igualdade racial, que o levaram ao conceito que aqui defendemos, o de CG. A constatação de que, de facto, vivemos num mundo globalizado assente nas relações de intercâmbio e interconexão entre pessoas e bens, implicou o envolvimento da educação, enquanto pilar nuclear ao progresso e desenvolvimento de sociedades, na educação e formação de CiG. É desta nova visão de mundo e sociedade que surge o que chamamos de ECG, panorama educativo que acreditamos ser capaz de dar resposta às exigências que a globalização e as sociedades do séc. XXI impõe à educação e, em particular, ao papel dos educadores e professores enquanto principais atores sociais na educação e formação de CiG.

Na educação e formação de CiG, as línguas com que estes comunicam e contactam desempenham um papel central na construção da identidade pessoal dos educandos. Sendo reconhecido o papel central da Língua Materna (LM) na construção da identidade pessoal e social dos sujeitos, é também reconhecido o lugar transversal que a LM ocupa no desenvolvimento físico, psíquico e socioafetivo dos sujeitos. Com efeito, tal como com o conceito de cidadania, também o conceito de língua tem sofrido transformações teórico-conceptuais, em particular no campo da Didática das Línguas (DL), disciplina que se preocupa com o estudo da arte de ensinar línguas. Neste sentido, a partir dos anos noventa do séc. XX, a DL envolveu-se no estudo e desenvolvimento de novos conceitos como o de IC e o Plurilinguismo, associados a novos métodos de ensino e aprendizagem de línguas como a Sensibilização à diversidade linguística e cultural, a própria IC, ou ainda a Imersão Recíproca. O desenvolvimento de conceitos como o de IC e o de Plurilinguismo,

como mencionado, parece ser também ele reflexo das mudanças sociais e culturais que enfrentamos enquanto espécie, resultado do processo de globalização no qual cada vez mais estados e nações se implicam e, assim, exponenciam. Os encontros e contactos que mantemos com diferentes línguas e culturas têm-se tornado cada vez mais uma realidade do nosso quotidiano e, como tal, precisamos estar preparados para o convívio plurilíngue e intercultural, convívio esse para o qual olhamos a IC como conceito-chave para a sua preparação. A IC, conceito que dada a sua natureza multidimensional, é complexo, como aprofundaremos em tempo certo, é aquele que acreditamos ser uma das principais finalidades educativas de uma ECG. Assim, o estudo que aqui apresentamos, é resultado da nossa investigação que procurou descobrir qual o verdadeiro lugar que a IC ocupa na educação e formação de CiG, reconhecendo a urgência de alterarmos o panorama educativo atual no sentido de dar resposta às exigências e necessidades dos sujeitos do séc. XXI.

Concluindo, acreditamos que o estudo que realizámos e que aqui apresentamos se encontra social, pessoal e profissionalmente contextualizado, restando-nos apenas manter a esperança de que o leitor encontre algo de útil e pertinente na sua leitura, em particular, para a sua própria educação e formação pessoal e profissional que esperamos que siga uma lógica de continuidade e aprofundamento após a formação inicial.

1

Educação para a Cidadania
Global: porquê e como.

1. Educação para a Cidadania Global: porquê e como.

Cidadania Global: um conceito-ação

O conceito de cidadania, embora reconhecidamente atual, tem evoluído ao longo de mais de 2000 anos de história. Nos tempos romanos, o termo era já utilizado para designar aqueles que viviam no interior das cidades. Séculos depois, quando o poder da palavra ainda prevalecia, a cidadania era atribuída a homens ou àqueles que fossem donos de propriedades. Foi já no decorrer do século passado que o conceito de cidadania evolui para os contornos atuais, em particular, fruto dos crescentes movimentos sociais e políticos, por exemplo, a favor dos direitos civis e do fim do racismo. Na sua etimologia, a palavra cidadania vem do latim *civita* que significa “conjunto de direitos atribuídos ao cidadão” (<http://www.dicionarioetimologico.com.br/cidadania>).

A noção de cidadania refere-se tradicionalmente ao sentimento de pertença que um determinado indivíduo vivencia por estar inserido no seio de uma comunidade política e social que, salvo raras exceções, não tem os contornos de um estado-nação. Neste sentido, a cidadania tem uma clara ligação com as questões de nacionalidade e, por isso, quando falamos desta referimo-nos à condição atribuída a um sujeito que o torna membro de determinado estado-nação. Por isso, cabe ao estado-nação ao qual o sujeito pertence garantir que este se desenvolve e vive à luz de determinado conjunto de direitos e deveres. Estes, os direitos e deveres do cidadão, apresentam-se como linhas orientadoras de ação quotidiana, objetivando uma melhoria das condições económicas, sociais, culturais e ambientais nas áreas de interesse do estado-nação de que este faz parte. Isto é, numa visão tradicional de cidadania, o cidadão vê a sua ação limitada às fronteiras do próprio estado-nação que integra. Desta forma, é à luz dos documentos normativos e legislativos de um estado-nação que o cidadão encontra espaço para poder praticar a sua cidadania. É por isso, que, de forma geral, os direitos e deveres de todo e qualquer cidadão, mais do que se regularem por orientações internacionais (supranacionais talvez), surgem do conjunto de leis que vigora em cada estado-nação, como por exemplo a *Constituição da República Portuguesa* (como na maioria dos países constitucionais). Ou seja, a cidadania, como tradicionalmente nos referimos, corresponde à ação de determinado sujeito tendo em vista o desenvolvimento do estado-nação ao qual pertence, visão que consideramos limitada e ultrapassada considerando o contexto global

atual. Posto isto, importa salientar que não se esgotando na degustação desse sentimento de pertença a determinado estado-nação (como observamos, por exemplo, na emergência de novos sentimentos nacionalistas cujo olhar atento desvenda nada de novo, apenas um regresso ao orgulho), essa mesma pertença deve servir de motivação para o exercício da cidadania.

No contexto português, qualquer indivíduo que nasça ou adquira nacionalidade portuguesa é automaticamente considerado um cidadão – nem que seja porque a todos é atribuído o Cartão de Cidadão, salvo raras exceções à luz da respetiva legislação. De facto, este documento serve o propósito de desde a nascença vincular qualquer sujeito que nasça em território português ao quadro normativo e legal que vigora. Na nossa perspetiva, importa refletir sobre quais as intenções na criação de tal sistema de “cidadanização”. Com efeito, se os direitos e deveres garantidos pelo estado a todos os cidadãos surgem da constituição e legislação que a sustenta, e que por isso têm em vista a melhoria económica, social, cultural e ambiental no nosso caso da República Portuguesa, porventura cidadãos mais próximos daquilo que acreditamos ser a Cidadania Global (CG) poderão ver-se implicados sem conhecimento na tomada de decisões que vão claramente contra o quadro de valores que defendem. Por exemplo, na decisão do governo português em negociar dívida pública externa com taxas de juro demasiado elevadas, não estão os direitos e deveres, em particular, de todas as crianças e jovens com idade até aos 18 anos, sobre os quais recairá o fardo de pagar os ditos juros, a ser negligenciados? Por exemplo, quando o ministério da educação português decidiu investir na introdução da língua inglesa como língua de ensino obrigatório no 1º CEB foram escutados os cidadãos realmente interessados, as crianças, ou foram sequer consideradas as necessidades dos sujeitos falantes de outras línguas que não a língua inglesa (que provavelmente representam um universo maior)? Como apresentaremos adiante, a CG rege-se segundo valores claros e universais como a justiça, o respeito, a paz, o desenvolvimento sustentável, entre outros. Por isso, embora cidadãos portugueses, sujeitos cujo quadro de valores se aproxime do apresentado, veem o seu esforço e ação quotidiana serem por vezes postos ao serviço de interesses que não lhe são caros. Uma visão tradicional de cidadania, criada e imposta pelas novas democracias do séc. XX, cada vez mais desadequada perante os efeitos da globalização naquilo que hoje são os estados-nações. Ainda assim, importa manter a discussão nos contornos do que define a nossa nação, como refere o artigo 2º da Constituição da República Portuguesa, um “Estado de direito democrático, baseado na soberania popular” (<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>) e que por isso implica o respeito pelo desejo (legitimado pelo processo eleitoral) da maioria – o poder político,

ainda assim, deve manter claro na sua ação que os direitos e deveres de todo e qualquer cidadão consagrados pela legislação em vigor não sejam postos em causa pela vontade da maioria.

Definindo então a cidadania como a ação de determinado indivíduo sobre si próprio, sobre o Outro e sobre o contexto no qual se insere, tendo em vista o desenvolvimento justo e sustentável do mundo, passamos a entender a cidadania como um conceito-ação, já que é nesta ação quotidiana e diária por parte dum determinado indivíduo que o exercício da cidadania se concretiza. A cidadania deve assim ser entendida como uma prática social e, nesse sentido, reconhecemos que os atores sociais podem ser os cidadãos, mas também as organizações e comunidades, podendo a cidadania ser praticada em grupo, de forma colaborativa, não sendo entendida numa perspetiva individualista. Crenças religiosas e/ou culturais, têm sido impedimento do exercício de cidadania por parte de alguns povos e grupos sociais tanto pelo cariz individualista que atribuem ao papel do ser humano, como ainda pelo distanciamento ideológico perante alguns dos direitos e/ou deveres atribuídos aos cidadãos. Este tipo de impedimentos, como a pertença a uma minoria linguística ou cultural, devem ser ultrapassados no seio pessoal de cada um de nós através de uma maior abertura e respeito perante a diversidade que nos caracteriza. A Educação para a Cidadania Global (ECG) apresenta-se como uma perspetiva educativa que procura precisamente derrubar os falsos muros por vezes impostos pela aculturação e apropriação de noções e valores já ultrapassados como a xenofobia, o racismo ou a exploração do Outro culturalmente e linguisticamente distinto da maioria para o exercício desumano da escravatura. Além disso, leva os sujeitos a compreender o papel da língua e da cultura na identidade pessoal e social de todos e cada um de nós, caminhando para o reconhecimento da injustiça que representa a discriminação social e económica justificada pela incompreensão da diferença.

Constatando o mundo globalizado de hoje, caracterizado de forma polarizada pela crescente interconectividade e interdependência entre pessoas e bens e a situação de emergência planetária que a humanidade enfrenta, é considerada por muitos a necessidade de atribuição de uma maior amplitude espacial à noção de cidadania. Os processos criadores e que decorrem da globalização – já por si um processo complexo e com impactos significativos no quotidiano das pessoas –, implicam os cidadãos de diferentes cidadanias a interagir nas áreas económicas, sociais, culturais e ambientais. Esta interação crescente, assumindo formas multimodais e com contornos complexos, tem vindo a exigir dos cidadãos uma maior preocupação com acontecimentos e problemáticas de povos e culturas geograficamente distantes. É desta nova possibilidade de cidadania ser praticada num sentido mais amplo, extravasando o estado-nação, que somos capazes

de reconhecer a importância da mudança para um novo paradigma cívico: o da Cidadania Global (CG).

Numa perspetiva legal, não existindo um estado-nação global – embora a ONU tenha sido criada com esse mesmo propósito: o de criar uma comunidade política de âmbito global com poder decisor –, se o conceito de CG permanece uma metáfora para alguns autores já que não existe esse tal poder legislador que normalizaria aquilo que seria a CG (Tawil, 2013), segundo outros autores, são organizações como a ONU ou o Conselho da Europa que, ao desenvolverem e criarem projetos e literatura sobre a CG e o que é ser-se CiG, tornam este conceito uma realidade (UNESCO, 2005, 2014a, 2014b, 2015 entre outros textos). Assim, se por um lado podemos afirmar que a CG compete com as noções tradicionais de cidadania, por outro lado observamos que esta vem ampliar e complementar essas mesmas noções. A cidadania surge das “nossas preocupações com o bem-estar global além das fronteiras nacionais, assim como se baseia no entendimento de que o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local” (UNESCO, 2015, p. 14).

Sendo um conceito amplamente discutido no seio académico, são várias as designações e interpretações atribuídas ao que é ser um CiG, isto é, ao que é a CG. Se uns preferem designar esta noção de cidadania planetária já que todos somos habitantes do planeta terra e deve ser este o centro das nossas atenções, outros referem simplesmente a existência de uma cidadania sem fronteiras. Num sentido distinto, podemos ainda deparar-nos com a designação de cosmopolitanismo, numa tentativa de inclusão, atendendo ao étimo da palavra já que este deveria representar aquele que vê o mundo como a sua pátria. Se as duas primeiras interpretações se caracterizam uma por ser pouco explícita no seu campo de ação e outra pela restrição, respetivamente, a interpretação de cosmopolitanismo parece deixar de parte grupos sistematicamente esquecidos e reprimidos como as tribos ou os indígenas.

Permanecendo a dificuldade em definir o conceito de CG, após o apresentado, podemos afirmar como consensual no seio académico o entendimento da CG como algo que se pode expressar “in other ways that may have a significant and profound impact on the development of civic engagement and citizenship relationships” (Tawil, 2013, p. 2). Reconhecendo a CG como o sentimento de pertença a um mundo globalizado que nos leva a transformar o nosso quotidiano no sentido de um mundo justo, solidário e sustentável, parece-nos estarmos perante, de facto, da designação que melhor representa aquilo que efetivamente é um CiG. Segundo a UNESCO (2015, p. 14), a CG “refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum” que leva o CiG a “um modo de entender, agir e se relacionar com os outros e o meio ambiente no espaço e no tempo, com base em valores universais, por meio do respeito à

diversidade e ao pluralismo”. Além do mais, importa referir a noção de CG que aqui apresentamos parece englobar os diferentes conceitos de cidadania propostos, tal como aparentemente trouxe algum consenso no seio académico, em particular na definição do seu cariz não legal. Isto porque a não legalidade implícita à noção de CG serviu de barreira à sua legitimação.

Atendendo à evolução histórica do conceito de CG, podemos dizer que este partiu de entendimentos “more minimalistic and conservative ones aimed at the reproduction of the existing social order, to more ambitious and critical ones aimed at adaptation to change, if not transformation of existing social dynamics” (Kerr, 1999). A potencial transformação referida que nos trouxe até às noções atuais de CG, embora intencionalmente, pode ser entendida como resultado de alguns dos processos da globalização que, de facto, têm impacto real naquilo que é a CG. Tawil (2013, p. 3) aponta alguns desses processos, como: 1) a internacionalização da banca e das finanças; 2) o mais fácil acesso a informação por parte dos cidadãos; 3) a disseminação global pelos novos meios de comunicação social de conhecimentos e valores, por vezes ao serviço de bens menores; 4) a crescente migração e mobilidade de cidadãos entre fronteiras de estados e nações; 5) a degradação ambiental (alterações climáticas), situação de emergência planetária enfrentada à escala global; e 6) a consolidação de entidades e organizações governamentais supranacionais, como a ONU, a NATO, a OCDE, entre outras. Como podemos compreender, no mundo do séc. XXI os estados e nações não enfrentam problemas locais, nacionais, ou até regionais. A escala dos desafios e exigências que hoje enfrentamos enquanto espécie são comuns a todos e a todos dizem respeito. Nesse sentido, uma nova noção de cidadania se impõe, uma cidadania que se quer global, e que implica ações concertadas local e globalmente para um mundo justo e sustentável.

Se poderíamos considerar o conceito de cidadania um conceito-ação, sendo essa ação orientada pelos direitos e deveres atribuídos ao cidadão, também ao CiG lhe são atribuídos direitos e deveres específicos. Como guias globais de direitos de CG consideramos o documento da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e o da *Declaração dos Direitos das Crianças*, a par de outros documentos similares que declaram, por exemplo, direitos linguísticos, direitos culturais, direitos animais ou ainda direitos de exploração ambiental ou de recursos ambientais. Como deveres podemos entender o conjunto de valores e atitudes que se espera de todos os seres humanos, na linha do proclamado nos documentos supramencionados. Reconhecendo, ainda assim, que a origem de alguns desses deveres está no quadro de valores de determinada sociedade, a sua renovação parece condenada pelos poderes impostos. É por isso, entre outros aspetos, que surge a necessidade de uma renovação no panorama educativo, no sentido duma ECG da qual se espera a formação de CiG, já que esta se modela nela própria como uma educação para os valores,

tais como a justiça, respeito, solidariedade, desenvolvimento sustentável e intercompreensão. A intercompreensão, no âmbito do PIA em desenvolvimento, é entendida de forma mais complexa já que se apresenta como a finalidade educativa do mesmo. Sobre o conjunto de valores enumerado, importa referir que estes foram selecionados de entre os *eight key concepts* da ECG definidos pelo Department for International Development e o Department for Education and Skills do Reino Unido (McGough e Hunt, 2012).

No domínio político, a noção de CG “remains very broad, if not contested” (Tawil, 2013, p. 1), colocando desde logo em causa a sua operacionalização, em particular em contexto educativo. Se o facto de o sistema educativo permanecer no domínio individual de cada estado-nação, Tawil (2013, p. 2) apresenta duas possíveis justificações para as dificuldades encontradas na definição de CG: por um lado, ainda não é claro se o termo CG não é uma metáfora, uma mera contradição de termos ou um (Davies, 2006; Tawil, 2013, p. 2), por outro lado, quando falamos de CG e de educação deparamo-nos com confusão entre ECG e Educação de/na Cidadania Global, ou seja, se entendemos a CG como uma finalidade educativa ou como um modelo de educação e, consequentemente, de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Tawil (2013, p. 4) diz que a ECG tem como principal objetivo a “formation of citizenship in an increasingly interconnected and interdependent world spurred on by the multiple processes associated with globalization.”

No âmbito social, é esperado que o CiG demonstre “a sense of shared destiny both with their local/national social, cultural, and political environments as well as with humanity and the global community, as a whole” (Tawil, 2013, p. 4), isto é, que seja capaz de se identificar, salientar e valorizar aspetos que nos unem na nossa humanidade; pensar de forma crítica, criativa e reflexiva sobre os desafios “posed to the development of their communities through an understanding of the interdependence of patterns of social, economic and environmental change at the local and global levels”; e tornar o seu quotidiano reflexo do “engagement in civic and social action in view of positive societal participation and/or transformation based on a sense of individual responsibility towards their communities, at the local, national and/or global levels”.

Tendo sido permanente o debate no seio académico quanto ao uso da designação Educação para a Cidadania Global ou Educação de Cidadania Global, como se tudo o enumerado não fosse suficiente, basta atentarmos no significado de cada uma destas preposições, *para* e *de*, por exemplo, segundo o dicionário online *Priberam*:

Quadro 1 – Comparação entre o significado das preposições “para” e “de”

- <i>para</i> :	- <i>de</i> :
(latim <i>per</i> , por, através de + latim <i>ad</i> , para, em direcção de) <i>preposição</i> 1. Exprime fim, termo. 2. Exprime lugar para onde (com intuito de demora). 3. Exprime causa, motivo. 4. Exprime relação, comparação, aptidão. 5. Usa-se para exprimir intenção ou finalidade.	(latim <i>de</i>) <i>preposição</i> Une ao nome o seu complemento (ex.: <i>folha de papel</i>) e estabelece relação de matéria (ex.: <i>feito de pedra</i>); instrumento (ex.: <i>golpe de espada</i>); modo (ex.: <i>deitado de costas</i>); procedência ou lugar donde (ex.: <i>vir de Lisboa</i>); causa (ex.: <i>morreu de medo</i>); agente (ex.: <i>amado de todos</i>), etc.
(in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, https://www.priberam.pt/dlpo/para [consultado em 02-01-2017])	

Embora a preposição *de* possa expressar uma relação de causa ou de agente, a preposição *para* parece ser a que melhor caracteriza aquilo que aqui definimos como ECG na medida em que parece dar maior força à relação de fim, causa, motivo. Falamos de um modelo educativo que aponta como principal finalidade educativa a formação de cidadãos globais (CiG), capazes de agir de forma ativa e consciente, na observação e compreensão do seu meio local e global, através de práticas e ações assente nos valores universais da justiça e do respeito.

Em suma, percorrendo a evolução histórica da noção de cidadania demos a conhecer de que forma podemos hoje enquadrar e definir o conceito-ação de CG. Particularizando algumas questões ao universo português, podemos compreender que não só o conceito de CG surge da noção de que todos vivemos num momento globalizado cujas ações locais implicam por vezes reações ou consequências globais, como procuramos esclarecer aquilo que entendemos por CG e, em particular, aquilo que a caracteriza enquanto atributo do CiG. Concluindo, procuramos clarificar a nossa posição em relação ao que acreditamos ser o modelo educativo que ambiciona o desenvolvimento e formação de CiG e que apresentaremos de seguida, a ECG.

Educar para a cidadania global

A educação tem o alcance e poder de transformar indivíduos e o mundo, já que “In our knowledge-based world, education is the single best investment countries can make towards building prosperous, healthy and equitable societies” (Ki-moon, 2012, p. 4). Com efeito, a partir do renascimento (por volta dos séculos XV e XVI), fruto de uma maior aproximação aos valores do humanismo e naturalismo, a educação passa a ocupar um lugar central no desenvolvimento e progresso de estados e nações. Ainda centrados nos meios necessários por forma a garantir a alfabetização a todo e qualquer sujeito, dá-se início à transformação na educação que a irá libertar dos meios privilegiados (economicamente e socialmente) e religiosos, tornando-a acessível a todo e qualquer sujeito independentemente da sua condição ou estatuto. Ocorrendo a dita transformação sob diferentes orientações políticas e ritmos de execução, desde os séculos seguintes até ao final do séc. XX a educação teve como principal função a formação de sujeitos capazes de desempenhar as funções práticas de determinada profissão. A educação, enquanto instrumento de progresso e mobilidade social, passou a ocupar cada vez mais um lugar de destaque nos interesses de estados e nações, em particular, fruto do reconhecimento da importância de formar uma população preparada para dar resposta aos desafios e necessidades nacionais. Atualmente, a globalização, processo complexo e multidimensional, embora ocorra a diferentes velocidades nos diferentes estados e nações do mundo, surge quer como causa, quer como efeito da mudança global que se impõe, também, a nível educativo. Reconhecendo a situação de emergência planetária (cf. Gil-Pérez et al., 2003; Gil-Pérez e Vilches, 2005) que hoje vivenciamos, importa cada vez mais que cidadãos e governos/estados-nação unam esforços na procura de soluções globais. De facto, não se limitando à educação, esta, no seio de qualquer sociedade, deve ser considerada como condição *sine qua non* (no sentido dado pela *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*: cf. UNESCO, 2005) para a manutenção e sucesso da formação de CiG tendo em vista o desenvolvimento sustentável do mundo. A ECG, perspetiva educativa que aqui se defende, deve prover os educandos de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que lhes permitam exercer de forma ativa e participativa a sua CG – isto é, serem agentes ativos no processo de resolução de problemas locais e globais, objetivando um mundo mais justo, equitativo e sustentável para todos.

Num mundo globalizado e, consequentemente, cada vez mais interconectado e assente, em parte, em relações de interdependência entre pessoas e bens, são vários os “desafios persistentes que envolvem toda a humanidade, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à paz” (UNESCO, 2015, p. 15). Neste sentido, deparamo-nos com a necessidade de uma pedagogia

transformadora desde os primeiros anos de escolaridade e ao longo da vida que desempenhe o seu papel essencial de “empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 15).

A ECG, com efeito, apresenta-se como uma perspetiva educativa implicada tanto na resolução dos desafios e questões do presente, como na garantia da construção de um futuro mais justo e sustentável para todos, onde impere a paz e o respeito entre povos e nações. “A nation’s human capital—the skills, knowledge and values that education makes possible—is the truest source of its wealth. More than at any time in history, the destiny of nations and the well-being of their people, now depend on their ability to expand this human capital” (Ki-moon, 2012, p. 5). Por isto, temos assistido a mudanças nas políticas e práticas educativas no sentido de um maior reconhecimento e valorização da educação e do ensino-aprendizagem para entender e resolver questões e problemas globais. Além do mais, também a função pedagógica atribuída à educação tem evoluído ao longo dos tempos já que desta não se espera apenas que desenvolva conhecimento e determinadas capacidades cognitivas, mas que seja peça central no desenvolvimento global de competências.

É esta pedagogia transformadora e emancipatória que a ECG adota.

Enquadramento histórico-educativo

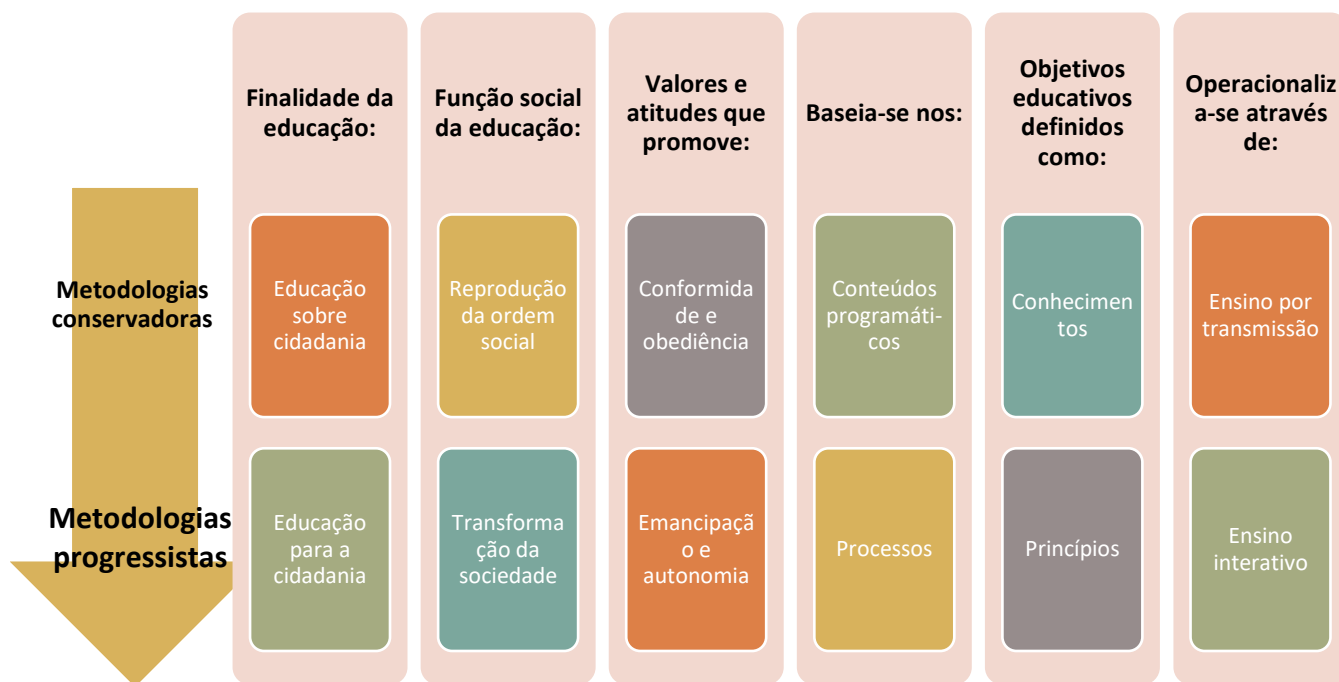
A ECG surge como uma perspetiva educativa que decorre da “constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado” (Christidis, Silva, Demetriadou-Saltet, Halbartschlager, e Mihai, 2010, p. 10), tendo retomado um papel de proeminência na investigação internacional, em particular a partir da década de 90 do séc. XX. Resultado dos movimentos sociais a favor da paz e da igualdade racial iniciados nos Estados Unidos da América na década de 60 do séc. XX, a perspetiva de Educação Global era já reflexo do reconhecimento da necessidade de preparar os CiG do futuro para a convivência e interação com diferentes culturas, sociedades, economias e línguas.

Chegados esses tempos, quando a interação e intercâmbio entre sujeitos e bens alcançou a escala global – em particular a partir dos anos 90 do séc. XX –, tal como no mundo e especialmente

no ser humano, os múltiplos processos causadores e resultantes da globalização têm implicado uma mudança na conceção de cidadão e do que se espera deste enquanto indivíduo ativo e participativo na sua comunidade. De facto, “post-national conceptions of citizenship” (Law, 2004; Sassen, 2002; Tawil, 2013) como a de CG, surgem do fenómeno da globalização e dos referidos processos que a criaram e mantêm, em particular aqueles “linked to transnational social and political communities, civil society and activism, and emerging forms of global identification and mobilization” (Tawil, 2013, p. 3). A educação, como refere Ban Ki-moon (2012, p. 11), “unleashes potential in the individual and society to solve the problems of today, address the challenges of tomorrow and live in a world free of poverty”, tornando-se claro, tal como ocorreu com a noção de cidadania, a urgência de adaptar os sistemas educativos às necessidades e exigências das gerações do presente sem esquecer as do futuro. Os problemas globais cada vez mais complexos que, desde meados do séc. XX o ser humano enfrenta enquanto espécie, requerem de governos e/ou estados-nação a garantia de um sistema educativo capaz de formar indivíduos munidos das competências necessárias para que se tornem parte ativa da sua solução e evolução. Com isto, podemos concluir que a ECG e também a CG se apresentam como dois conceitos cujo desenvolvimento acompanhou o das necessidades e exigências do mundo globalizado. São, por isso, conceitos orgânicos, dinâmicos e em constante adaptação, resultado da interação entre os diferentes pilares que sustentam as sociedades globalizadas – educação, economia, ambiente e cultura.

Partindo da evolução da relação entre contextos formais de educação e os estudos sobre cidadania enquanto área disciplinar, segundo Tawil (2013), é-nos possível compreender a evolução histórico-educativa que levou à ECG conforme pretende demonstrar no Quadro 2 – Evolução da relação entre contextos formais de educação e os estudos sobre cidadania. A sua leitura, permite compreender que o ensino formal em torno da cidadania evoluiu num sentido de aproximação da realidade atual, ao contrário do que ainda hoje decorre noutras áreas de saber. Essa evolução, de forma explícita ou implícita, é também resultado dos processos que originam a globalização e que desta decorrem. Além do mais, direcionando a nossa leitura exclusivamente para a noção de cidadania, podemos considerar que a educação foi e é um dos processos promotores da construção, adaptação e enraizamento da cidadania. Ao vermos alteradas as práticas educativas no sentido da Cidadania Global (CG), é de esperar que daí se modifique a noção de cidadania.

Quadro 2 – Evolução da relação entre o contexto formal de educação e os estudos sobre cidadania



Adaptado de: Tawil, 2013

É também através de documentos publicados por organizações de âmbito internacional como a Organização das Nações Unidas (ONU) ou o Centro Norte-Sul Conselho da Europa (CNS-CE) que podemos enquadrar a evolução histórica das noções e conceitos que deram origem ao conceito de ECG e ao de CG. Destes documentos, aqueles que parecem criar maior consenso são:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), publicada pela ONU a 10 de Dezembro de 1948, salientando-se o Artigo 26;
- Recomendação sobre a Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e Educação relacionada com os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais, publicada pela UNESCO a 19 de novembro de 1974;
- Agenda 21, publicada pela ONU como resultado da conferência que decorreu entre 3 e 14 de junho de 1992, salientando-se o capítulo 36;
- Declaração e plano de acção integrado sobre Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia, publicada pela UNESCO em novembro de 1995;
- Declaração do Milénio das Nações Unidas, publicada pela ONU como resultado da conferência que decorreu entre 6 e 8 de setembro de 2000;

- Declaração de Maastricht sobre Educação Global, publicado pelo Conselho da Europa em 2002;
- Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, promulgada pela ONU em janeiro de 2005;
- Ano Europeu do Diálogo Intercultural, promulgado pelo Parlamento Europeu e o Conselho da Europa em 2008;
- Guia prático para a Educação Global – um manual para compreender e implementar a educação global, publicado pelo CNS-CE em 2010;
- Global Education First Initiative, projeto criado pela ONU em 2012;
- Educação para a Cidadania Global – preparando alunos para os desafios do séc. XXI (UNESCO, 2015).

Enquanto documento de cariz universal, a DUDH enuncia um conjunto de direitos fundamentais, os reconhecidos Direitos Humanos, que se espera que cada estado-parte (governo/estado-nação que assinou a declaração) garanta a todos os seres humanos, “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (ONU, 1948, artigo 2º). Em relação à ECG, é no artigo 26 que encontramos um primeiro apontamento à necessidade de formar CiG quando é declarada a necessidade de uma educação “orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos” (ONU, 1948, artigo 26º). Além do mais, enquanto direitos universais, estes representam um papel central na consolidação e desenvolvimento da CG já que representam uma linha orientadora de ação humana reconhecida globalmente.

Na conferência que resultou na *Agenda 21*, definiu-se como principal objetivo que os estados-parte (sendo Portugal um deles) procurassem “identificar os problemas prioritários, os recursos e meios para enfrentá-los e as metas para as próximas décadas” (ONU, 1995, p. 7). Se este objetivo principal por si só denota o reconhecimento de 1) a existência de problemas cuja solução implica ações internacionais e 2) que são necessários e variados os recursos necessários para a sua resolução, é clara 3) a preocupação com as futuras gerações e, em particular, com o conjunto de medidas a adotar para que estas habitem um mundo mais justo e solidário. Esta ideia é reforçada no capítulo 36, denominado *Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento*, onde é

declarado que a educação “é fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão” (ONU, 1995, pp. 429–430), salientando ainda que para esta ser eficaz “deve abordar a dinâmica do desenvolvimento do meio físico/biológico e do sócio-económico e do desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), deve integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais e informais e meios efetivos de comunicação” (ONU, 1995, p. 430).

Para o Ano Europeu do Diálogo Intercultural em 2008 foi definido como principal objetivo o diálogo intercultural e, em particular, que este “deve servir como instrumento para que os cidadãos europeus e todos os que vivem na União Europeia, possam adquirir conhecimentos e capacidades que lhes permitam lidar com um ambiente cultural cada vez mais aberto e complexo” (http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3701#objectivos). Embora por questões políticas se tenha optado por *cidadãos europeus*, estamos na realidade perante noções de cidadania supra-nacional quando logo de seguida vemos reconhecido o facto de habitar-mos um mundo no qual os cidadãos precisam de lidar com constantes trocas culturais, sociais, ambientais e linguísticas.

Mais recentemente, resultado da Consultoria Técnica sobre Educação para a Cidadania Global, organizada pela UNESCO, pela Coreia do Sul (ministérios de Relações Exteriores e de Educação) e pelo Centro Ásia-Pacífico de Educação para a Compreensão Internacional (APCEIU) em Seul, Coreia do Sul, entre 9 e 10 de setembro de 2013, o documento *Educação para a Cidadania Global – preparando alunos para os desafios do séc. XXI* “surge em um momento em que a comunidade internacional é chamada a estabelecer uma nova agenda de desenvolvimento, que leve em consideração as implicações de desenvolvimentos socioeconômicos mais amplos e tendências emergentes para a educação em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado” (UNESCO, 2015, p. 8). Esta publicação que teve ainda na sua origem duas reuniões organizadas pela UNESCO em 2013, tem como principal objetivo 1) “definir os parâmetros da ECG com o apoio de experiência, expertise e sabedoria coletivas” e 2) “planejar ações futuras alinhadas a reflexões emergentes” (UNESCO, 2015, p. 9).

Como podemos constatar, estamos perante um novo paradigma educativo, caracterizado pela sua pertinência face ao mundo atual que todos partilhamos, cada vez mais de forma conectada e de forma conjugada. Com um percurso histórico já longo e bem definido, o ressurgimento da ECG vem reforçar a nossa crença na importância de uma educação centrada nos valores e direcionada para o desenvolvimento global dos sujeitos enquanto agentes implicados e desejosos da mudança

que se impõe. O percurso curricular e programático das diferentes disciplinas centradas na cidadania, bem como os exemplos apresentados de documentos e/ou conferências desenvolvidas por diferentes instituições e agências internacionais reconhecidas, como demos a conhecer, desempenharem um papel fundamental na consagração e emergência da CG e, em particular da ECG. Concluindo, após compreendermos as origens e pertinência resultante da ECG importa compreender de que forma esta pode ser operacionalizada em contexto formal e não-formal de educação, bem como o que esta define como objetivos e finalidades da educação.

Educação para a Cidadania Global: conceitos e operacionalização

Entendida como uma “perspetiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado” (Christidis et al., 2010, p. 10), a ECG apresenta-se como um modelo educativo atualizado e adaptado às necessidades e exigências humanas e ambientais atuais. Segundo a *Declaração de Maastricht sobre Educação Global* (2002, p. 2), esta representa “uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos”. Assente numa pedagogia transformadora, emancipatória, holística, integrada desde os primeiros anos e por toda a vida, esta deve desempenhar o papel de “empoderar alunos para que eles se engajem e assumam papéis ativos, tanto local quanto globalmente, para enfrentar e resolver desafios globais e, por fim, contribuir de forma proativa para um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável” (UNESCO, 2015, p. 15).

Numa visão formal, ou até burocrática, a ECG pode ser entendida como o termo usado para definir o conjunto de domínios e áreas do saber presentes nos currículos e programas educativos nacionais. Nestes últimos, a ECG relaciona-se particularmente com as aprendizagens do domínio da formação pessoal e social dos alunos, com os saberes “that relate to people’s place within the wider-world, their relationships with others, their histories, their presents and futures” (Hunt, 2012, p. 14). Podemos ainda compreender a ECG “como parte integral de uma matéria existente (como educação cívica ou para a cidadania, estudos sociais, estudos ambientais, geografia ou cultura) ou como uma matéria independente” (UNESCO, 2015, p. 16). Além do mais, enquanto modelo integrador a ECG abarca conceitos e práticas de outras perspetivas educativas como a de educação para a paz e direitos humanos, a de educação para o desenvolvimento sustentável, a educação para

a cidadania, a educação plurilingue e intercultural – de facto, dada a sua natureza, podemos afirmar que abarca toda e qualquer temática pertinente ao saber e desenvolvimento humano.

Andreotti (2006), tendo como fundamento práticas concretizadas de ECG, apresenta o conceito de ECG na forma de advertência, já que, de forma generalizada, os educadores têm tendência para adotar uma de duas posturas perante a ECG e as aprendizagens que esta promove. Assim, se por um lado assistimos a uma *critical* ECG que “calls for an understanding of historic power relations and their links to current inequalities and injustices” (Hunt, 2012, p. 18), por outro lado, assistimos a práticas de uma *softer* ECG que parece dar ênfase à humanidade e seus aspetos positivos como um todo a par do desenvolvimento da responsabilidade moral de ajudar os outros.

Assente num processo de aprendizagem transformativa e emancipatória, a ECG pretende abandonar a cultura individualista característica dos sistemas de ensino tradicionais e criar “uma [nova] cultura baseada no diálogo e na cooperação” (Christidis et al., 2010, p. 13). Com isto, pretendem eliminar-se possíveis relações de antagonismo entre indivíduos e povos alimentadas pela aliança entre essa cultura individualista e a competição desregulada característica da economia global. A categorização e hierarquização das áreas disciplinares resulta de forma comum numa alienação do educando não só para com o seu processo de educação – algo por si trágico –, mas para com a sua prática de cidadania. Assim, abordando as diferentes áreas disciplinares de forma transversal e integrada, como pressuposto numa ECG, o processo de transformação e emancipação pela qual o educando passa, torna-o capaz de criar ligações mais fortes e duradouras com o Eu, o Outro e o Mundo. Isto, implica uma mudança radical no sentido de interconectividade entre pessoas e bens, criando possibilidades acrescidas para uma maior igualdade, justiça social, compreensão e cooperação entre os cidadãos e os povos. Com isto, a ECG pretende:

- Estimular os alunos a analisar criticamente a vida real e a identificar possíveis soluções globais para desafios globais de forma criativa e inovadora.
- Apoiar alunos a reexaminar pressupostos, visões do mundo e relações de poder em discursos “oficiais” e considerar pessoas e grupos sistematicamente e nas diferentes áreas de intervenção e participação sub-representados ou marginalizados.
- Promover a implicação em ações individuais e coletivas, tendo em vista a obtenção de mudanças desejadas numa perspetiva de desenvolvimento sustentável.
- Envolver as múltiplas partes interessadas e implicadas na ECG, incluindo aquelas que estão fora do ambiente de aprendizagem, na comunidade e sociedade mais amplas. (UNESCO, 2015, p. 16)

Enquanto metodologia pedagógico-didática, a ECG envolve três áreas de aprendizagem básicas: i) a cognitiva; ii) a socioemocional e; iii) a comportamental. A dimensão cognitiva i) diz respeito à aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais; a dimensão socioemocional ii) refere-se ao sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito face a diversidade; a dimensão comportamental iii) tem a ver com a atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável que se espera do exercício de CG (UNESCO, 2015, 2016).

É desejado numa perspetiva de ECG que ocorra por parte do educando a realização de aprendizagens formais e informais. Por isto, a ECG exige “abordagens formais e informais, intervenções curriculares e extracurriculares, bem como vias convencionais e não convencionais para a participação” (UNESCO, 2015, p. 16). Em contextos formais de educação, a ECG pode surgir integrada no âmbito de outras áreas disciplinares ou como uma área disciplinar independente. Perspetivando o Projeto de Investigação-Ação (PIA) a desenvolver no futuro, adotamos o entendimento da ECG como área disciplinar integrada nas e integradora de diferentes áreas disciplinares. Por outro lado, a ECG não deve decorrer exclusivamente em contextos formais de educação. De facto, em contextos não formais, a ECG contribui para “o despertar das pessoas para uma mais ampla compreensão do seu verdadeiro poder para dar forma ao futuro” (Christidis et al., 2010, p. 14). Além disto, numa perspetiva de ECG, os espaços não formais de educação devem-se caracterizar por: i) contribuir ativamente para a criação de novas metodologias de ensino e aprendizagem; ii) abrirem espaço a valores e temáticas menos abordadas nos contextos formais de educação; e iii) implicarem, na sociedade, questões e dificuldades que enfrentam todos os sujeitos, incluindo os marginalizados.

Na publicação *Guia prático para a Educação Global*, o CNS-CE afirma existirem três estádios de aprendizagem formal, não formal e informal relacionados com a ECG, que correspondem respetivamente a:

- Estádio 1 – o sujeito é capaz de realizar uma análise da situação atual do mundo;
- Estádio 2 – o sujeito é capaz de justificar uma visão (a sua, em particular) de como poderiam ser as alternativas aos modelos dominantes;
- Estádio 3 – o sujeito é capaz de se implicar no processo de mudança rumo a uma cidadania global responsável.

Numa apresentação descritiva, cada um destes estádios aponta aquilo que cada educando vai dominando progressivamente e de forma cíclica. Pretendendo representar uma educação para a vida e a decorrer ao longo da vida, o primeiro estádio no qual o educando demonstra ser capaz de reconhecer e refletir sobre os diferentes contextos nos quais se insere, é, desde logo, reflexo da importância de se iniciarem práticas de ECG desde os primeiros anos de educação. Além do mais, a aposta na ECG, desde os primeiros anos de escolaridade, parece desafiar a criança a desconstruir preconceitos, o que, se, por um lado, ajuda a que estes não se enraízem no esquema mental da criança, por outro lado habilita as crianças de sustento “onto which more complex themes can be added at a later age/stage” (Hunt, 2012, p. 16). O segundo estádio, em que o educando é capaz de enquadrar e evidenciar diferentes visões do mundo, tendo em vista um desenvolvimento sustentável para todos, deve culminar com a passagem para o terceiro estádio apontado. Neste último, o educando é capaz de se implicar de forma ativa e responsável no exercício da sua CG. Com isto, importa salientar, não pretendemos afirmar que a progressão apresentada de passagem de estádio para estádio ocorra sempre de forma fixa e regular. De facto, reconhecendo a lógica de complexificação e ampliação que estes estádios apresentem, precisamos considerar que porventura as temáticas ou problemáticas abordadas, consoante o momento e o contexto, podem resultar na evidência por parte de um sujeito que leve à sua inclusão em determinado estádio, o que seria errado. Com efeito, se refletirmos sobre o processo de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano desde que nasce e ao longo da vida (mas com principal ênfase na infância e adolescência), compreendemos que a determinação de qualquer sujeito a um dos estádios apresentados, mais do que ser determinada pelas competências e saberes do sujeito será determinada pela temática abordada, o contexto da interação e especialmente, a sua pertinência para o sujeito (que não implica que seja de cariz pessoal ou local). Considerada por isso uma abordagem educativa holística e a decorrer ao longo da vida, esta obriga todos os implicados na ECG ao exercício sistemático e coerente de refletir e reexaminar continuamente perceções, valores e representações do Mundo. Desta forma, implicando o educando desde os primeiros anos em processos de tomada de decisão de forma participativa e democrática, a ECG possibilita que este desenvolva competências para:

- Refletir e partilhar os seus próprios pontos de vista e papéis na sociedade atual global, conectada e diversa;
- Compreender e discutir relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito;
- Descobrir novas formas de pensar e agir;

- Desenvolver atitude e potencial para a construção de uma nova identidade cultural que transcenda diferenças individuais culturais, religiosas, éticas ou outras (como o sentimento de pertença a uma humanidade global no respeito à sua diversidade);
- Construir um conhecimento profundo sobre questões globais e valores universais (justiça social, respeito, equidade, desenvolvimento sustentável, etc), reconhecendo relações de interdependência e interconectividade que as/os caracterizam;
- Desenvolver capacidades cognitivas que permitam pensar de forma crítica e criativa e adotar diferentes perspetivas de raciocínio e resolução de problemas;
- Desenvolver capacidades sociais (empatia, hospitalidade, cooperararção) e capacidades comunicativas de intercompreensão para uma interação com pessoas de diferentes contextos, origens culturais e perspetivas;
- Encontrar soluções globais para desafios globais tendo em vista o desenvolvimento sustentável do Mundo. (adaptado de Christidis et al., 2010; UNESCO, 2015)

Assim, a ECG pretende desenvolver nos educandos conhecimentos, capacidades e atitudes e valores necessários para o exercício da CG tendo em vista um mundo mais justo, solidário, equitativo e sustentável. Reconhece-se a ECG como um conceito guarda-chuva de conceitos universais e pedagógicos relacionados com o mundo globalizado do séc.XXI. Trata-se de um conceito aberto, multidimensional, complexo e em evolução, “encarado como uma resposta colectiva e holística ao desafio histórico de apoiar cidadãos globais activos na criação e recriação de um mundo diferente, mais igualitário, justo, pacífico e sustentável, baseado na solidariedade” (Christidis et al., 2010, p. 20). Pela sua abrangência conceptual, à ECG não lhe interessa exclusivamente as diferentes perspetivas sobre questões e desafios globais, mas sim a forma como os conceitos referidos são veiculados no sentido do desenvolvimento de competências – isto é, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

No processo de ECG, os educandos confrontam as origens e as consequências dos acontecimentos e questões globais, “num exercício dinâmico de observação, análise, reflexão e troca de informação” (Christidis et al., 2010, p. 21). Os conteúdos abarcados pela ECG não podem proceder de categorias abstratas, mas sim das necessidades e exigências pessoais (dos educandos) e globais. Numa perspetiva de ECG, o conceito tradicionalmente atribuído a conteúdo, segundo Christidis et al. (2010, p. 20), deve ser substituído por: “a) análise dos acontecimentos que ocorrem e se desenvolvem ao nível micro, na realidade mais próxima b) relação de temas específicos relacionados com esses acontecimentos c) reconhecimento da conexão com o mundo macro e o

diálogo emergente entre ambos”. A ECG propõe uma verdadeira *praxis*, já que do processo de construção do conteúdo a abordar, fruto da inter-relação entre o conhecimento abstrato e o concreto da vida quotidiana, se verifica nos educandos transformação de comportamentos concretos no sentido da CG. Daqui, depreende-se o entendimento na perspetiva de ECG duma perspetiva socio-construtivista do conhecimento, ao reconhecer que a construção de conhecimento e saberes decorrem das interações entre educando e ambiente.

Propondo um conjunto claro de conceitos-chave abarcados pela ECG, o Department for Education and Skills e o Department for International Development do governo britânico, propuseram os *eight key concepts* da ECG. Estes, pretendem enfatizar “a range of learning goals related to pupils’ knowledge, skills and values” (Hunt, 2012, p. 14). Os *eight key concepts* são: 1) Cidadania Global; 2) Interdependência; 3) Justiça Social; 4) Diversidade; 5) Direitos Humanos; 6) Desenvolvimento Sustentável; 7) Atitudes e Valores; e 8) Resolução de conflitos (adaptado de Hunt, 2012, p. 14). A estes, acrescentaríamos um nono conceito que, mantendo a imagem conceptual do guarda-chuva, pretende representar a haste central que interconecta os primeiros oito conceitos enumerados, o de Intercompreensão. Este conceito, como referido, também ele caracterizado como sendo multimodal, complexo e em evolução, apresenta, por isso, enorme potencial quando enquadrado numa perspetiva de ECG já que desempenha diferentes papéis: i) é objetivado como competência específica central a desenvolver no educando pela ECG, ii) é usado como estratégia pedagógico-didática adequada aos pressupostos duma ECG na medida em objetiva um conjunto vasto de conhecimentos, capacidades e atitudes e valores – ou seja, competências – pertinentes à CG, iii) como estratégia de comunicação entre sujeitos linguisticamente e culturalmente distintos e iv) como finalidade educativa principal da ECG, ou parte central desta, já que “se constrói ‘num espelhamento onde identidades plurais se (re)visitam e (re)constroem’ (Pinho, 2008, p. 28), (...), no contexto da construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável, onde se persegue uma compreensão de si próprio, do Outro, das suas línguas e culturas, e do Mundo, dos ecossistemas, dos recursos naturais e das suas inter-relações, numa perspectiva integrada e também plural da construção de conhecimento” (Morin, 2000 em Andrade, Lourenço e Sá, 2010, p. 71).

Posto isto, estabelecemos como propósito maior da ECG a formação de CiG, isto é, cidadãos que reconhecem o “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum” (UNESCO, 2015, p. 14) e que exercem a sua CG, tanto local como globalmente, tendo em vista o desenvolvimento sustentável de um mundo em paz, justo, solidário e equitativo, respeitando a diversidade através da intercompreensão. De facto, é neste sentido que se compreende a necessária e pertinente adequação que nos fez chegar ao conceito de ECG.

Sumarizando o apresentado ao longo do presente subcapítulo, reconhecendo o enquadramento político e social da ECG podemos compreender o potencial que esta apresenta como forma de dar resposta e procurar soluções para os problemas através da transformação e emancipação que preconiza nos sujeitos. Na nossa perspetiva, torna-se imperativa a mudança para um novo paradigma educativo que procure dar resposta às questões e desafios globais partindo da consciencialização e empoderamento dos educandos. Sob o ponto de vista pedagógico-didático, a ECG é promotora de aprendizagens de ordem cognitiva, socioemocional e comportamental, adequada a contextos formais e não formais de educação, fruto da sua natureza socioconstrutivista. Assim, quando falamos de ECG fazemos referência a uma educação voltada para os valores enquanto fator comum à humanidade, numa lógica de formação e desenvolvimento de sujeitos críticos e ativos quer local quer globalmente para um mundo mais justo e sustentável para as gerações atuais e futuras.

2

Intercompreensão

2. Intercompreensão

Intercompreensão: espaço de Cidadania Global

Enquanto conceito orientador e transformador do PIA a desenvolver importa aprofundar do ponto de vista teórico-conceitual o conceito de Intercompreensão, tentando demonstrar desde logo a sua origem, evolução e estado atual. Além disso, pretendemos que o presente capítulo sirva para que o leitor, mais do que ficar a conhecer o percurso histórico do conceito e as definições propostas para o mesmo por autores de referência, compreender de que forma nós entendemos a IC. Com isto, iniciamos o presente capítulo com a apresentação do conceito de IC, o contexto e entendimentos base a partir do qual este se foi construindo e a sua pertinência face ao contexto global. Enquadrado de forma geral o conceito de IC, apresentamos a nossa posição perante alguns conceitos que de forma generalizada têm surgido associados ao conceito de IC: Língua, Competência Plurilingue (CP), Competência Intercultural (CI) e Competência Discursiva (CD). Para terminar, dada a sua relevância para a evolução do conceito aqui em estudo, listamos alguns dos projetos desenvolvidos em torno da IC e referimo-nos ao seu amplo campo de atuação.

Atualmente, o conceito de IC tem-se tornado alvo de maior investigação quanto maior a importância atribuída às vivências multiculturais e plurilingues que todos enfrentamos como resultado da globalização e de processos que esta implica. De facto, importa compreender que a IC “é uma realidade que já faz parte das nossas vidas, nas mais diversas situações comunicativas” (Alves, 2007, p. 63). Por isto, acreditamos ser cada vez mais importante que se prepare as crianças de hoje para serem capazes de ativar competências de IC em resposta às cada vez mais frequentes interações multiculturais e plurilingues. Para um projeto de investigação, como o PIA que desenvolvemos, Araújo e Sá afirma que o conceito de IC “pode dar um contributo importante para um projeto valorizador do papel das línguas e das culturas na construção de sujeitos e de sociedades capazes de viver, de múltiplas formas e numa perspetiva de bem coletivo a diversidade que constitui o seu ‘modo de ser’” (2013, p. 81).

Portugal, tal como a Europa, é hoje uma zona do mundo na qual diferentes culturas e línguas interagem – embora permaneçam vivos no seio da sociedade e cultura portuguesa, tal como na europeia, sentimentos de exclusão e desrespeito face determinadas línguas e culturas, em

particular face às línguas minoritárias. A dimensão política e social da IC, nos dizeres de Alves e Mendes (2006), decorre 1) do potenciar nos sujeitos um maior respeito por todas as línguas e culturas e 2) pelo contributo que traz à preservação da diversidade linguística e cultural. Além disso, a IC promove e suporta a legislação que garante justiça e equidade entre todas as línguas e culturas, incluindo aquelas línguas e culturas consideradas minoritárias no seio de uma determinada sociedade. Suportando esta noção de IC, importa lembrar uma das primeiras barreiras à diversidade linguística e cultural que este conceito conseguiu derrubar, a criação de uma língua europeia única de cariz universal e oficial, comum a todos independentemente dos modos de vida e contextos de vida de cada um, de cada comunidade ou país. Ainda no domínio político, mas marcadamente global, abarcando os diferentes pilares de uma sociedade, a valorização e respeito que a IC traz à relação com a diversidade e pluralidade linguística e cultural acontece, em certa medida, pelo facto de estas, a diversidade e a pluralidade, serem entendidas “as factors of sustainable development, achieved by the communicative practice of individuals who apply them in their interactions” (Santos, 2010, p. 41).

De forma simples, a IC ocorre quando um falante produz discurso na sua Língua Materna (LM) ou numa língua-ponte e compreende o outro falante que discursa numa língua diferente. Contudo, nesta perspetiva, a IC irá incidir exclusivamente nas competências de receção dos falantes. Com isto, acreditamos que indivíduos em interação contactem com línguas que não aprenderam, pelo menos em contextos formais de educação, recorrendo a competências de natureza heurística e interpretativa para compreenderem o Outro. Isto é, espera-se que o indivíduo compreenda o Outro “a partir de indícios advindos de três fontes diferentes: (i) o contexto, (ii) as transferências linguísticas, e (iii) previsões e antecipações formais e do conteúdo” (Alves, 2007, p. 65). Uma definição, portanto, do conceito de IC pode ser a de que este corresponde ao “desenvolvimento da capacidade de co-construir o sentido, no contexto de encontro entre línguas diferentes, e de fazer uso pragmático dessa capacidade numa situação comunicativa concreta” (Alves, 2007, p. 65).

Nas últimas décadas, têm sido vários os autores a referir a importância da IC nas abordagens ao ensino de línguas, apresentando diferentes estratégias e métodos para o propósito. No nosso ponto de vista, atualmente a IC ocupa um lugar de destaque na educação (não só linguística) desde os primeiros anos de idade. É através do contacto com a diversidade linguística e cultural (principalmente, de facto) que nos rodeia e caracteriza o mundo que habitamos que as crianças constroem e reconstroem visões do mundo, do Outro e do Eu. Este contacto precoce permite-nos, assim, educar CiG, tendo em vista a concretização de um mundo justo e sustentável,

no qual sujeitos de diferentes culturas e possuidores de diferentes repertórios linguístico-comunicativos interagem nos mais variados contextos e conteúdos.

Dubois et al. (1994, p. 252) definiram a IC como “la capacité pour des sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique. L’intercomprehension définit l’aire d’extension d’une langue, d’un dialect, d’un parler”. Limitando ainda a IC à interação entre sujeitos da mesma comunidade linguística, reconhece-se que é da comunicação que essa interação emerge e que é esta que a contextualiza. Alguns anos depois, fruto de diversas investigações e projetos desenvolvidos sobre IC (Galatea, EuRom4, Eu&I – european awareness and intercomprehension, etc), a noção de IC passou a integrar as questões da diversidade linguística e cultural por considerar, também, a interação entre sujeitos culturalmente e linguisticamente distintos. Ainda assim, considera-se que a proximidade e familiaridade entre línguas permite que “speakers of different languages [to] understand each other up to a certain point, each speaking in their own tongue and without having studied the other’s one” (Santos e Andrade, 2005, p. 27).

Com base num estudo conduzido por Jamet e Spiță, Andrade e Pinho (2011, p. 60) concluem que a IC tem sido entendida de três formas distintas no âmbito dos projetos de investigação desenvolvidos sobre esta noção. Em primeiro lugar, surge a ideia da IC como um atributo do sujeito, isto é, como uma forma específica de o sujeito conviver consigo mesmo, com o Outro e com o mundo, que se realiza através do repertório linguístico-comunicativo do sujeito e da sua capacidade de desenvolvimento da competência comunicativa, que se quer plurilingue. Por outro lado, surge a leitura da IC como um acontecimento, um “processo construído na interação e produto dialógico” (Andrade e Pinho, 2011, p. 60), como explicam as autoras. Por fim, a visão da IC como um valor político ou finalidade relacional, comunicativa e educativa, ou seja, enquanto preocupação de cariz objetivo a alcançar de forma faseada e, ao longo da vida, nas suas diferentes funções e modalidades pelos sujeitos. Sob o olhar desta última proposta, a IC como finalidade educativa, pensamos ser possível conciliar uma visão de IC que reflita a sua natureza: multidimensional, multifuncional e multiconceptual. Ainda assim, importa salientar que, do ponto de vista curricular, as diferentes visões de IC possibilitam a criação e concretização de diferentes formas de operacionalizar o conceito à luz das práticas pedagógico-didáticas adotadas pelo professor/educador e/ou pela instituição educativa.

Envolvendo-se de conceitos e noções diversas para a sua construção, a IC assume-se cada vez mais como um conceito complexo, multidimensional, multimodal e em constante evolução. A IC diz respeito a um conjunto alargado de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que um CiG deve possuir de forma a melhor viver e conviver no mundo globalizado. Com origem no

universo humanista de Didática das Línguas (DL), a IC desde cedo tem mantido uma relação muito próxima com as línguas, o ensino de línguas e o papel destas no desenvolvimento e formação de cidadãos e relação destes com o mundo multicultural e multilíngue de hoje. Partindo do estudo das línguas e da comunicação, o conceito de IC tem evoluído nas últimas duas décadas em múltiplos sentidos, sendo que o sujeito e a língua permanecem como aspetos centrais à luz de qualquer umas das propostas estudadas. Neste sentido, importa refletirmos sobre o que é uma língua, e relembrando que, para o propósito do nosso PIA, a noção de sujeito enquanto CiG surge esplanada no capítulo anterior referente à ECG. Importa referir que para além da língua, apresentaremos brevemente outros conceitos que surgem da relação que mantêm com IC, como a de competência plurilíngue (CP), competência intercultural (CI), competência discursiva (CD) e comunicação.

Segundo o dicionário online Priberam uma língua é “(...) 3. Sistema de comunicação comum a uma comunidade linguística” (<https://www.priberam.pt/dlpo/l%C3%ADngua>). Já o Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa (DTLP) define língua (padrão) como “Variedade social de uma língua (falada e escrita) que foi legitimada historicamente enquanto meio de comunicação entre os falantes da classe média e da classe alta de uma comunidade linguística. É sinónimo de norma padrão.” (<http://dt.dge.mec.pt>). Reconhecendo a simplificação da proposta do dicionário online Priberam e o que esta tem em comum com a do *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa*, sobra a qual nos abstermos de comentar a propaganda latente, acreditamos que uma língua é mais do que um mero instrumento de comunicação. Entendemos uma língua como um instrumento de construção identitária pessoal e cultural, que abarca e torna património a vida e história humana, sendo reflexo e parte da diversidade que caracterizam o nosso mundo. Enquanto poderoso fator de identidade, no mundo contemporâneo, torna-se imperativo que, desde os primeiros anos, as crianças desenvolvam competências comunicativas em línguas e a partir das línguas. As competências acima mencionadas e que agora apresentaremos são exemplos dessas competências, respetivamente.

Por CP entendemos o processo de mobilização de repertórios linguístico-comunicativos diversos, bem como de processos discursivos e interacionais variados para uma co-construção de sentido/significado de determinada comunicação e/ou interação (Andrade et al., 2003; Beacco e Byram, 2003; Conselho da Europa, 2001). Já a CI diz respeito à capacidade de mediação e empatia, assentes em valores de respeito e abertura, que devemos ser capazes de mobilizar para uma maior partilha de experiências culturais e linguísticas com o Outro. De forma sucinta, a UNESCO (2009, p.9) define a CI como “o conjunto de capacidades necessárias para um relacionamento adequando com os que são diferentes de nós”. Algumas dessas capacidades, também nucleares à IC enquanto

competência, são: pensamento crítico, resolução de problemas, humildade, hospitalidade e empatia. De forma conjunta, isto é, relacionando a CP com a CI, o que se espera é que estas tornem o sujeito capaz de compreender e se relacionar com o Outro culturalmente e linguisticamente distinto, mediado por atitudes de respeito e abertura pela diversidade. O desenvolvimento e uso de competências como a CP e a CI desempenham, assim, um importante papel na educação de cidadãos ativos e críticos, capazes de viver e conviver no mundo globalizado de hoje em constante mudança e adaptação, respeitando e preservando a diversidade do mundo como o tesouro passado, presente e futuro da espécie humana. Em contexto de interação entre falantes, a capacidade de um indivíduo usar a IC resulta, também, da competência discursiva do mesmo.

A competência discursiva corresponde à articulação entre a informação fornecida pelas três dimensões discursivas: (i) a dimensão linguística que corresponde aos elementos formais da língua, tais como a semântica, a fonologia, a sintaxe, etc; (ii) a dimensão textual inclui aspetos de cariz verbal (géneros textuais, regras de coerência e coesão, etc) e de cariz não verbal (mancha gráfica ou ícones utilizados, para o texto gráfico, e os elementos prosódicos nos textos orais, por exemplo); e, (iii) a dimensão situacional que é composta por três componentes distintas: a sociocultural, a interacional e a pragmática (Capucho e Oliveira, 2005 em Alves, 2007). Além disso, enquanto competência a desenvolver, a IC é acionada a partir das competências estratégica, afetiva e cognitiva dos indivíduos, demonstrando, desde logo, a complexidade em torno desta noção – a de IC.

Enumerando alguns dos projetos e investigações desenvolvidos em torno da noção de IC pretendemos dar a conhecer ao leitor algumas das possíveis fontes a recorrer para conhecer a história desta noção. Alguns desses projetos e investigações são:

- Galatea (apprentissage de la compréhension em langues voisines – domaine roman) – 1995;
- ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education) – 1998;
- JaLing (Janna Linguarum reserata/A porta das línguas) – 2000;
- Galanet (plataforma para o desenvolvimento da intercompreensão em línguas românicas) – 2001;
- LEA (Language Educator Awareness) – 2004;
- Chainstories – 2006;
- REDINTER (Rede Europeia de Intercompreensão) – 2008
- Galapro (formação de formadores para a intercompreensão em línguas românicas) – 2008;
- Miriadi (Mutualização e Inovação por uma Rede de Intercompreensão à Distância) – 2012.

Tendo contextualizado numa breve apresentação o conceito de IC, importa agora aprofundar o nosso entendimento sobre o mesmo. Para esse efeito, optámos por desenvolver o nosso texto numa lógica já reconhecida, isto é, a partir da sua natureza multimodal. Assim, partindo das suas mais reconhecidas modalidades, o nosso texto seguirá a seguinte ordem: (i) a IC enquanto estratégia comunicativa, (ii) a IC enquanto método de ensino e aprendizagem, (iii) a IC enquanto competência e (iv) a IC enquanto finalidade educativa. Com efeito, estranhando o leitor a última modalidade proposta, a IC enquanto finalidade educativa, de facto, longe de ser mencionada de forma direta e explícita na bibliografia sobre IC, acreditamos existirem marcas claras que apontam para a sua existência e necessidade.

Intercompreensão: estratégia de comunicação

Ao falarmos de IC enquanto estratégia de comunicação referimo-nos ao uso que um sujeito faz do seu repertório linguístico-comunicativo para *intercompreender* o que Outro lhe transmite oralmente ou por escrito. Desta forma, a IC é entendida como uma ferramenta que o sujeito vai dominando com maior ou menor eficiência consoante a sua experiência e repertório linguístico-comunicativo (neste caso, ao referirmos o repertório linguístico-comunicativo do sujeito será necessário referenciar a experiência deste, já que esta é, claramente, um dos principais eixos de expansão desse mesmo repertório linguístico-comunicativo; isto é, o repertório linguístico-comunicativo de um sujeito é reflexo das experiências desse mesmo sujeito). Numa publicação de 2006 da Délégation Générale à la Langue Française (DGLF), o conceito de IC é definido como “une méthode de communication qui illustre une approche nouvelle de la politique d’apprentissage des langues: elle permet d’éviter le recours à une langue tierce entre deux personnes parlant des langues proches” (DGLF, 2006, p. 3). Nesta perspetiva, o exercício de co-construção de sentido que sumariza a IC enquanto estratégia de comunicação ocorre de forma mais natural no seio de línguas próximas ou familiares. Este aspeto reveste-se de alguma importância já que esta noção de proximidade ou parentesco linguístico tem acompanhado a noção de IC desde a sua origem, sendo, de facto, de valor reconhecido não só para o processo comunicativo em IC como para as disciplinas que dela se têm ocupado. Por exemplo, através da (re)construção de conceitos como o de proximidade, potenciada e combustível da IC, a que chamamos *inteligibilidade entre línguas*

(Santos, 2007, p. 511), ou o apresentado por (Éloy, 2004 em Valente, 2010, p. 72), que identifica a IC como o *grau zero*, correspondendo a línguas com grau de parentesco próximo.

A IC como processo de comunicação é também reconhecida como a relação ideal entre sujeitos, associada ao “phenomenon that some authors refer to as ‘inter-understandability’ between languages” (Santos, 2010, p. 32). Reconhecendo a importância da proximidade entre línguas no sucesso da IC enquanto estratégia de comunicação esta parece depender também da vontade e do desejo de os indivíduos em interação co-construírem o sentido dessa mesma interação. Por outras palavras, o uso da IC enquanto estratégia de comunicação implica dos sujeitos atitudes positivas, de abertura e respeito perante diferentes identidades culturais e repertórios linguístico-comunicativos, através da mobilização de saberes não só de cariz cognitivo como atitudinal. Além disso, a forma como a produção ocorre, a sua estrutura e literalidade, a(s) língua(s) utilizada(s), isto é, os fatores que utilizaríamos para definir o grau de IC de uma produção são, na realidade, aqueles que o sujeito seleciona (inconscientemente, talvez) na tentativa de compreensão do que lhe é transmitido. Podemos ainda dizer que alguns desses fatores ultrapassam o poder de ação do sujeito já que interferem no processo desde o seu início – por exemplo, neste processo comunicativo que afirmamos ser a IC, entre línguas com sistemas de escrita foneticamente transparentes e línguas com sistemas de escrita foneticamente opacos, encontramos, com certeza, diferentes graus de IC –; contudo, podemos entender que, tendo essa interferência ocorrido ‘previamente’, a realidade com que o sujeito se depara coloca-o de novo na posição daquele que seleciona (inconscientemente, talvez) os fatores que vão definir o grau de compreensão de uma produção, que também é aferido através do sucesso, ou não, do processo de IC que, por sua vez, depende do grau de IC das produções dos sujeitos. Utilizamos o plural, sujeitos, apenas neste momento para salientar, antes de terminar esta linha de pensamento, o único fator que escapa, sempre, a cada sujeito, respetivamente: o Outro com quem este comunica. Por tudo isto, quando falamos em IC como uma estratégia de comunicação estamos a ilustrá-la como uma atividade (humana, pelo menos sobre a nossa espécie é certo), uma prática (social), um fenómeno (linguístico e social).

Concluindo, a IC enquanto estratégia de comunicação corresponde ao uso por parte de um sujeito em interação do seu repertório linguístico-comunicativo e experiência (particularmente) cultural e linguística de forma a compreender o Outro e a fazer-se compreender. Sob a modalidade aqui apresentada, acreditamos que a construção de sentido da interação ocorre de forma colaborativa entre os sujeitos intervenientes, co-construção, e que é essa a chave do seu sucesso enquanto estratégia de comunicação. Colocando os sujeitos no centro de todo o processo, a IC

enquanto estratégia de comunicação ultrapassa as barreiras linguísticas e coloca as motivações e desejos dos sujeitos na posição de fatores determinantes para o sucesso de todo o processo.

Intercompreensão: método de ensino-aprendizagem

Ideia apresentada e defendida desde o momento introdutório do presente relatório de estágio, acreditamos ser cada vez mais urgente a introdução no sistema educativo português de práticas educativas que visem a formação de CiG valorizadores e respeitadores da diversidade linguística e cultural. Nesta lógica, a IC tem sido proposta como método de ensino-aprendizagem capaz de dar resposta a alguns dos objetivos e necessidades de uma verdadeira Educação para a Diversidade Linguística e Cultural (EDLC) – importa não esquecer que, de facto, a Educação para a Diversidade Linguística e Cultural é um dos principais modelos educativos que dá expressão e fundamenta a ECG. Proposto como método de ensino-aprendizagem que visa uma maior abertura e respeito por parte dos sujeitos para com a diversidade linguística e cultural, a sua conjuntura atual parece apontar para a IC como um método de ensino-aprendizagem transversal ao currículo.

Inicialmente, enquanto método de ensino-aprendizagem a IC focou-se em “developing comprehension skills in neighbouring foreign languages at the expense of production skills” (Santos, 2010, p. 33). Surgindo ligada à DL, a IC enquanto método de ensino-aprendizagem tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências de compreensão e produção de modo discursivo, plurilingue e intercultural, entre línguas próximas ou familiares, bem como educar para a diversidade linguística e cultural. Ao falarmos de IC enquanto método de ensino-aprendizagem, importa referir que falamos de um método enquadrado numa perspetiva de EDLC, universo que abrange o da Sensibilização para a Diversidade Linguística e Cultural (SDLC). De facto, acreditamos que a IC enquanto método de ensino-aprendizagem é parte integrante de um processo que se inicia com a sensibilização, pela chamada de atenção para o facto de a diversidade linguística e cultural poder servir para a educação, para a transformação dos educandos em cidadãos respeitadores e atores ativos na preservação e manutenção da diversidade linguística e cultural (bem como da biológica) que dão vida ao nosso planeta. Marcando desde cedo uma posição sólida nas investigações e projetos em torno do ensino de línguas, mais recentemente, a IC ocupa cada vez mais as escolas públicas. Esta mudança decorre, também, como resultado de vários projetos e formações desenvolvidos com o objetivo de formar os atores educativos (educadores, professores, formadores, técnicos, etc) sobre IC – alguns exemplos são apresentados acima.

Como nos diz Andrade (2003, p. 16), enquanto abordagem didática que usa a IC como conceito de partida (e chegada, cada vez mais) entendemos “aquela que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilingue”.

Correspondendo ao ensino de estratégias e desenvolvimento de competências que permitem ao sujeito conviver com o Outro que, culturalmente ou não distinto, utiliza uma língua diferente, a IC parte do desenvolvimento de competências de compreensão e produção do sujeito. Na co-construção de sentidos na qual o sujeito sempre se vê implicado, num jogo de compreensão mútua, Castagne (2006) defende que quando o sujeito toma consciência da sua língua e da língua do Outro se implica na procura e descoberta da sua própria língua e da identidade linguística e cultural do Outro, garantindo, desta forma, o sucesso da interação, já que se faz compreender e compreende o Outro – a co-construção de sentidos é partilhada. Deste modo, a IC como método de ensino-aprendizagem proporciona ao educando o contacto com a diversidade linguística e cultural que o rodeia (partindo do local para o global), permitindo-lhe alargar a sua rede de saberes numa perspetiva espiralada de aprendizagens a decorrer ao longo da vida. Assim, compreendemos as potencialidades educativas da IC quando iniciada desde os primeiros anos na educação para um CiG consciente da multiplicidade e diversidade que caracterizam o sujeito, ao Outro e ao mundo. Além disso, no campo socio-afetivo, a IC potencia no sujeito sentimentos positivos perante si mesmo, na medida em que o sujeito vê os conhecimentos adquiridos previamente serem valorizados no novo processo de co-construção em que se implica.

Em comparação com os métodos de ensino-aprendizagem tradicionais na área da DL, os métodos em torno da IC parecem apresentar as seguintes vantagens:

- Promover uma comunicação mais eficaz na medida em que os sujeitos ao expressarem-se na sua LM ou numa língua-ponte desenvolvem capacidades a nível metalinguístico e metacomunicativo;
- Garantir a ocorrência de aprendizagens transversais num período de tempo mais curto;
- Valorizar as competências recetivas, motivando o educando para o processo de aprendizagem, desde logo por este não experienciar os embaraços de se expressar numa língua que ainda não domina;
- Valorizar os conhecimentos prévios do educando. (traduzido e adaptado de DGLF – Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2006)

Reconhecendo o papel do educador/professor na amplitude e profundidade da rede de saberes e competências dos seus (sem posse) educandos, Doyé (2005, p. 14) afirma que “en intercompréhension [les apprenants] disposent de certains ressources cognitives [...], et que les enseignant, peuvent les aider à développer des stratégies leur permettant d’exploiter ces ressources pour la compréhension de messages oraux ou écrits”. Enquanto método de ensino-aprendizagem, a IC enquadra-se numa perspectiva de ECG dada a sua natureza paradigmática socioconstrutivista, já que coloca o sujeito no centro do processo educativo e como principal construtor da sua rede de saberes em interação com o Outro e o contexto no qual se insere. Além disso, raízes comuns que mantém com a educação de/em línguas faz da IC um veículo otimizado para o percurso de uma EDLC, que aqui surge como um dos pilares da ECG. Espera-se, neste enquadramento, que a IC proporcione aos educandos contacto com a diversidade linguística e cultural, partindo do local para o global, promovendo desde cedo o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais essenciais à CG, em particular, para a convivência com o Outro linguisticamente e culturalmente distinto.

Posto isto, em forma de reconhecimento da relevância da IC como método de ensino e de aprendizagem que não se limita ao universo linguístico alcançando a transversalidade e transdisciplinaridade necessárias à ECG, importa considerar que este é um dos preferenciais métodos na SDLC. A IC é, portanto, um possível método de ensino e de aprendizagem polimorfo e polifuncional, que, tendo o par língua-cultura como principais objetos em interação com o sujeito, permite ao educador e educando abordar e aprofundar conceitos e assuntos de diferentes áreas temáticas ou disciplinares em interações plurilingues e interculturais.

Intercompreensão: competência

Envolta de alguma incerteza quanto à sua abrangência, a IC como competência “is seen as a realisation of the general human faculty for using and understanding language, which includes the ability to comprehend texts and utterances in “unfamiliar” languages” (Doyé, 2004, p. 59). Já tendo sido apresentada a relação que existe entre as competências plurilingue e intercultural e a IC, é impossível falar de IC como competência sem colocar no seu núcleo conceptual as línguas e as culturas, também estas nucleares às competências mencionadas. De facto, o desafio de desenvolver a competência de IC nos educandos, passa por veicular a construção da rede de

saberes e competências dos educandos para que estes consigam dar resposta a um dos principais desafios do mundo globalizado, o convívio com o Outro, cultural e linguisticamente distinto.

A noção de IC enquanto competência parece surgir da constatação da existência de um objetivo comum aos projetos e investigações sobre o mesmo, o de “develop receptive skills/competences in language learners” (Santos, 2010, p. 35). Sem colocar de parte o contexto no qual surgiu a noção apresentada, fundamental aliás, torna-se claro que há, de facto, algum tipo de saberes, de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores que o sujeito precisa de mobilizar de forma a *intercompreender* o Outro. Outros autores, como por exemplo Blanche-Benveniste citada em Santos (2010, p. 36), propõem que a IC enquanto competência é o resultado da relação entre a competência recetiva e a competência plurilingue de um sujeito. Na realidade esta relação resulta numa competência de alguma exigência cognitiva na qual o sujeito constantemente, entre a transição do que ouve e a compreensão da mensagem, mobiliza o seu repertório linguístico-comunicativo e a sua competência comunicativa para discursar a sua mensagem ((ver Sim-Sim, 1998) sobre o desenvolvimento da linguagem e diferentes zonas do cérebro que interagem para que a manipulação de fonemas e grafemas seja possível). Contudo, sendo a IC hoje um dos meta-conceitos estruturador da disciplina que lhe deu origem, a DL, foi o aspecto relacional e interacional que serviu de motivação para a sua abordagem (e nossa). Esta ideia parece ser partilhada por Araújo e Sá (2013, p. 82) quando afirma que o poder de atração do conceito de IC reside “na complexidade das relações que os sujeitos estabelecem, através das línguas e nas línguas, consigo próprios, uns com os outros, com as sociedades e com o mundo”.

Restrito ao universo das línguas, Capucho e Oliveira (2005, p. 14) definem a competência de IC como “the ability to co-construct meaning in the context of the encounter of different languages and to make use of this in a concrete communicative situation”. Isto é o mesmo que dizer que o objetivo do desenvolvimento da IC enquanto competência é o de capacitar os sujeitos para compreenderem e se fazerem compreender no contexto multicultural e multilingue atual, mobilizando e gerindo adequadamente em cada situação o seu repertório linguístico-comunicativo. Na nossa perspetiva, o uso que um sujeito faz da sua competência de IC ultrapassa, de facto, os limites da interação discursiva com o Outro por via oral ou escrita. A mobilização da competência de IC pelo sujeito deve ocorrer, também, nas mais diversas interações de cariz esporádico ou quotidianamente que o sujeito tem com outros sistemas de comunicação naturais (comunicação animal, astronómica, etc) ou artificiais (música, publicidade, pintura e desenho, etc). A arte, por exemplo, enquanto meio de comunicação que extravasa o código linguístico, abandonando-o por completo ou alterando-o (excluindo as artes das línguas já incluídas nas noções tradicionais de IC),

foi desde sempre utilizada como forma de o artista, por vontade própria ou patronal, transmitir uma mensagem (nem que a mensagem seja uma não-mensagem, ou não uma mensagem implícita por parte do artista) a quem desta usufrui. Além disso, o contrato que se estabelece entre artista e sujeito que usufrui da arte pelo primeiro criada tem em comum com a IC a mesma ideia central: a construção de significado ocorre de forma colaborativa, desempenhando cada interveniente, neste caso o sujeito e a obra de arte (como mensageiro do artista), o respetivo papel nesse processo, cabendo ao sujeito a mobilização não só do seu repertório linguístico-comunicativo como, porventura, de toda a sua rede de saberes, e no qual o objeto artístico desempenha o papel de veicular a mensagem do artista. Ao longo de milénios da história humana, salvo raras exceções como com os romanos na Península Ibérica ou o estado islâmico na cidade de Palmira, a arte permanece como um dos principais fatores de ligação entre gerações, entre línguas e culturas, não só pela história que nos conta, mas também pelo seu impacto na determinação e evolução de uma língua e cultura, da identidade de um povo e sua população – o mundo parece ser reflexo desta noção de forma generalizada, quer no pólo dos países desenvolvidos como naqueles em vias de desenvolvimento.

Produção de origens mais atuais, a publicidade e os meios de comunicação social ocupam cada vez mais espaço no nosso quotidiano, quer seja através de meios noticiosos propriedade de privados ou estranhos *spots* publicitários que servem de roldana ao nosso consumismo impiedoso, a IC surge como poderoso instrumento de desconstrução de sentidos (quando, numa forma elaborada de co-construção, os sentidos e objetivos de comunicação não sejam os mesmos) que por vezes (na sua maioria talvez) não se enquadram numa perspetiva justa e sustentável de desenvolvimento no mundo. Assim, surge a IC como ferramenta ao serviço do CiG para que seja capaz de compreender um código que usa fonemas e grafemas, mas que sempre é distorcido – no sentido de usar o implícito como instrumento de persuasão (talvez uma discussão para o campo da pragmática e semiótica). Cabe, portanto, ao sujeito o desejo e vontade de mobilizar a IC de forma a compreender o que lhe é transmitido, seja por que via for, atrevemo-nos a afirmar.

Para o exercício de introspeção para o qual os sujeitos mobilizam competências de natureza reflexiva, a IC como competência *multipurpose* desempenha um papel relevante na capacidade do sujeito se distanciar daquilo que analisa, sobre o qual reflete. Além disso, o contacto já referido que a IC possibilita ao sujeito com a diversidade linguística e cultural mune-o de diferentes cosmovisões, da forma como vê o Outro e se vê a si próprio. Ao nível emotivo, a IC auxilia o sujeito na reconstrução contínua do seu Eu, através da valorização dos saberes prévios e contínua ampliação das suas competências socioafetivas. Além disso, o contacto com diferentes sistemas de valores em

IC permite, a nosso ver, que o sujeito de forma contínua, numa perspetiva de educação holística e para a vida, se torne melhor CiG.

Concluindo o presente ponto, embora tenhamos definido e apresentado diferentes definições para a IC enquanto competência, permanecemos, fruto da literatura consultada, convictos de que havendo sempre pontos de convergência entre as diferentes propostas para o conceito, há sempre pontos de divergência. Após alguma reflexão sobre o que é para nós a IC como competência que um sujeito desenvolve e coloca em uso, temo-nos questionado se, porventura, esta não corresponde à relação e interação entre várias competências, sendo que algumas destas de forma regular, como a CP ou a CI, e outras de forma excecional, como por exemplo a competência matemática – imaginemos um grupo internacional de matemáticos a trabalhar colaborativamente na resolução de uma equação. Como vemos, a IC é um conceito plurissignificativo, multidimensional e orgânico, estando sempre em evolução. Por outro lado, esta ideia de IC como uma multicompetência/pluricompetência (qual seria a forma correta?). Multi- na lógica do multicultural, isto é, tal como numa paleta de cores onde cada cor se encontra em contacto com a próxima, mas nem sempre em interação, tendo a sua divisória própria e interagindo apenas quando o artista deseja, ou Pluri- na lógica do plurissignificativo, dado o contexto e/ou a situação podemos definir a competência de IC como a competência X mais a Y mais Z, com o sentido cumulativo que atribuímos aos significados podendo ser entendida como representativa do potencial da comunicação verbal entre diferentes sujeitos e comunidades enquanto finalidade educativa, algo que aprofundaremos de seguida.

Intercompreensão: finalidade educativa para a Cidadania Global

Embora não o tenhamos realizado com as três modalidades de IC precedentes, achamos pertinente dada a sua novidade e curta fundamentação existente que justifique aquilo que afirmamos, dando a conhecer o nosso entendimento de finalidade educativa. Ao contrário de um objetivo ou meta a alcançar cujo espaço temporal pode ser de curta, média ou longa duração, a finalidade educativa estende-se como um *continuum* ao longo de todo o percurso para o qual foi definida. Da mesma forma que podemos ter uma finalidade educativa que se estende por um ano escolar ou um ciclo de estudos, também existem finalidades educativas definidas para todo o processo formal de educação escolar ou ainda, seguindo a mesma lógica, finalidade educativa para

a vida como a CG. Além disso, outro aspeto diferenciador entre uma finalidade educativa e um objetivo está relacionado com a sua complexidade, já que é comum definirmos objetivos tendo em vista uma finalidade educativa e não o contrário – como na construção duma rede, que representa a finalidade educativa, na qual cada nó, um objetivo, é determinante não só para a sua existência, mas também como suporte à sua maior ou menor coesão e eficiência. Uma finalidade educativa é, para o educador, uma preocupação constante que, como o próprio significado indica, deve estar refletida nas suas escolhas pedagógico-didáticas pensadas previamente para, objetivo a objetivo, apoiar o educando a alcançar o que se pensa ser importante para o seu desenvolvimento. Tanto no decorrer da prática educativa, como no momento de pós-reflexão que o educador realiza sobre as suas estratégias pedagógico-didáticas e as aprendizagens dos educandos, as finalidades educativas devem estar presentes no pensamento do educador como uma bússola orientadora ao longo de cada etapa. Posto isto, num entendimento dual entre i) a perspetiva do educador e ii) a perspetiva do educando, entendemos uma finalidade educativa como uma preocupação positiva e reflexionada que norteia a prática docente em momentos pré, durante e após a ação educativa, ao mesmo tempo que, do ponto de vista do educando, esta surge como um dos caminhos a realizar no seu percurso educativo e cujo sucesso de cada passo que dá é determinante para as condições que enfrenta nesse caminho e aquelas em que o completará. De um ponto de vista sociopolítico, podemos entender uma finalidade educativa como um objetivo curricular, tornando-o, por vezes, uma intenção fora do âmbito educativo ao serviço de determinadas ideologias (normalmente a dominante). Pensamos ser por isso que a cidadania, exemplo evidente de uma finalidade educativa com forte cariz social e político, tem permanecido nas últimas décadas numa posição inconstante ora ocupando espaço no interior da escola, do sistema educativo, ora como justificação de orientações políticas e ideológicas sendo colocada de lado em troca de mais horas letivas para os tradicionais assuntos ou temáticas.

Uma das ideias iniciais apresentadas no início do presente capítulo, a da diversidade linguística e cultural como ‘modo de ser’ (Araújo e Sá, 2013) dos sujeitos parece ser cada vez mais, no nosso entendimento de IC, nuclear não só para a sua fundamentação teórica e conceptual de próprio conceito, mas também para o revelar e suportar práticas educativas em e para a IC, entendida como finalidade. Como ‘modo de ser’, acreditamos que a diversidade é intrínseca à natureza humana, ao ser(-se) humano. Nós, individualmente, representamos um ser biologicamente complexo, cujo reflexo são identidades, faces, saberes e querereres, desejos e necessidades singulares. Externamente ao sujeito, mas de igual relevância para o seu desenvolvimento, também as sociedades e culturas modernas apresentam cada vez mais traços

marcantes de pluralidade, sendo que, de facto, pelo menos nos países considerados desenvolvidos, o constante intercâmbio a que hoje assistimos de pessoas e bens o vem demonstrar. Entre outros aspetos com os quais poderíamos continuar a fundamentar o lugar da diversidade naquilo que entendemos como o ‘modo de ser’ de um sujeito, acreditamos que desde a diversidade celular que nos constitui e faz funcionar, à diversidade da cadeia de ADN de cada ser humano, à diversidade de visões do mundo e modos de vida com que o ser humano convive e interage um pouco por todo o globo, à diversidade biológica, geológica, linguística, cultural com a qual o ser humano se tem (re)construído e evoluído, acreditamos que todo o ser humano é ele próprio confirmação e reflexo da diversidade que caracteriza o mundo. Para este efeito, acreditamos ser importante compreendermos a diversidade na sua resolução mais simples: a diversidade é uma realidade, constata-se, ela está no meio de nós (sem carga religiosa, apesar de a própria *Bíblia* e sua história de criação do mundo atribuírem alguma importância à diversidade que acreditam ter sido Deus a dar ao mundo como riqueza e sustento ou, por exemplo, através da conhecida história de Noé).

A multidimensionalidade conceptual que atribuímos à noção de IC reforça a ideia desta como uma grande finalidade educativa. As diferentes dimensões nas quais a IC atua e interfere parecem ser “fruto de perspetivas teóricas várias que têm guiado os diversos projetos de ensino/aprendizagem, de formação e de investigação” (Andrade e Pinho, 2011, p. 58). Parece-nos, então, que, de forma não planeada, os diversos projetos e investigações desenvolvidos em torno da IC servem hoje de pilar à proposta da IC enquanto finalidade educativa na medida em que são reflexo da amplitude que esta alcança nas diferentes áreas do desenvolvimento humano (não só no decorrer da escolarização). Sob um olhar que se estende no período de tempo correspondente ao percurso de escolarização de um sujeito, a IC pode corresponder “as a trainig objective or learning outcome” (Santos, 2010, p. 34). Desta forma, a IC é assumida como uma possível resposta aos desafios do plurilinguismo e da multiculturalidade, como uma das principais finalidades de uma ECG. Reparemos aquilo que Andrade e Pinho (2008), citadas em Araújo e Sá (2013) sob uma abordagem educativa orientada para a descoberta do Eu, do Outro, das línguas e do mundo, acreditam ser os principais traços identitários do conceito de IC:

- a IC é transformativa, já que implica nos sujeitos e instituições uma mudança na perceção dos objetos línguas-culturas;
- a IC é irreversível, na medida em que a mudança de perspetiva, a construção de saberes e conhecimentos concretizada pela compreensão que esta permite sobre as aprendizagens realizadas dificilmente será esquecida;

- a IC é integradora, representando redes de conceitos que apoiam a compreensão da aprendizagem comunicativa realizada;
- a IC é transfronteiriça, já que se relaciona e interconecta com diferentes temas e aspetos a ter em conta na educação em línguas;
- a IC é problemática, sendo por isso mobilizadora de novas descobertas e discussões.

Em relação ao potencial transformativo da IC, parece-nos existir a possibilidade de este ser fortalecido quando conjugado com uma conceção de língua não meramente instrumental e funcional, mas também identitária, social, cultural e política; além disso, desta forma, a IC vê fortalecida não só a sua posição como ótimo veículo para as grandes finalidades da educação (CG, paz, desenvolvimento sustentável, justiça social, diálogo intercultural, etc), mas colocando-se nesse mesmo patamar, o de finalidade educativa que dada a sua natureza integradora e transfronteiriça trabalha em prol de todo o processo educativo. A natureza problemática da IC que, sob alguma reflexão, somos capazes de também atribuir às finalidades educativas acima enumeradas, por exemplo, parece-nos colocar uma vez mais este conceito na categoria de finalidade educativa – de facto, simplificando, espera-se que o próprio educando desenvolva capacidades para problematizar, para ser capaz de, enquanto CiG, atuar tendo em vista o desenvolvimento justo e sustentável do mundo.

Questionados sobre em que posição se coloca a nossa noção de IC enquanto finalidade educativa, precisamos compreender quais as principais posições defendidas no seio académico sobre o conceito de IC. Reconhecido como um conceito dinâmico, multifacetado e em evolução, a IC, por isso mesmo, permanece um tema de interesse para vários investigadores e autores. Sobre as diferentes noções construídas para IC Jamet e Spiță (2010) dualizam aquelas que parecem ser as principais posições encontradas sobre o conceito na literatura. Como forma de consolidar e posicionar o nosso entendimento de IC para o nosso PIA achamos pertinente, à luz da dualização acima mencionada, tomar uma posição e justificá-la.

Dualização A – Compreensão em interação VS Compreensão em receção: enquanto co-construção de sentidos, construção realizada de forma colaborativa entre intervenientes e, por alguns dos argumentos apresentados ao longo do presente capítulo, parece-nos lógico orientar as nossas práticas educativas para o desenvolvimento do que a compreensão em interação implica. Reconhecendo que a compreensão alcançada pelos intervenientes de uma mesma interação em IC não será igual, também pelo facto de as capacidades de compreensão em receção de cada sujeito

serem distintas, acreditamos que a IC enquanto finalidade educativa pode contribuir para munir os sujeitos de competências, necessárias a uma compreensão em interação. De facto, se refletirmos sobre todas as modalidades até aqui apresentadas de IC, parece-nos que deixamos sempre claro que a IC existe/surge nas mais várias formas e funções em momentos de convivência e aprendizagem de determinado sujeito com o Outro e o Mundo (embora o nosso olhar talvez não seja distante o suficiente). Com isto, não desvalorizamos os saberes e competências de receção, fundamentais no processo de comunicação.

Dualização B – Línguas próximas ou familiares VS Línguas sem grau de parentesco: com origem no contexto europeu, particularmente no seio das línguas românicas, é impossível contrariar o papel de investigações e projetos no desenvolvimento do conceito de IC que usaram como ponto de partida a ideia de proximidade entre línguas. De facto, dos resultados obtidos em diferentes projetos (ver Batista, 2017), é hoje reconhecido entre pares o poder da IC entre línguas com um grau de parentesco próximo, tendo esta realidade, na nossa perspetiva, surgido fruto do contexto económico-social no qual se desenvolveram ambos os conceitos, de IC e de parentesco/familiaridade entre línguas/linguística. Em particular, referimo-nos aos estudos em torno das línguas românicas, desenvolvidos nos limites do contexto europeu. Ainda assim, sem querermos tomar uma posição polarizada (ou diríamos mesmo extremada, neste caso), para o PIA a desenvolver, como ponto de partida, não iremos considerar o parentesco linguístico na seleção das línguas a utilizar no decorrer das sessões desenvolvidas ou qualquer outro momento de cariz educativo relacionado com o PIA. Desde logo, por fundamentação heurística e questões de ordem epistemológica e metodológica sempre foi nossa esperança que as línguas a utilizar no decorrer do nosso PIA emergissem dos interesses e desejos dos educandos. Ainda assim, não existindo um trabalho prévio com os educandos sobre as questões da proximidade e/ou familiaridade linguística, podemos afirmar com alguma certeza que o grau de parentesco entre línguas não será um dos fatores a determinar as escolhas dos educandos.

Além disso, de um ponto de vista ontológico (e até ético), acreditamos que é no seio de uma comunicação aberta, sem fronteiras e que leva em consideração os intervenientes e contexto onde ocorre que a IC alcança a posição de finalidade educativa. Auxiliando o sujeito a compreender o seu papel no mundo e qual a sua natureza própria, a IC recorre ao objeto língua, essencialmente, enquanto parte integradora e determinante da identidade pessoal e cultural de cada sujeito, ultrapassando desta forma a barreira dos conhecimentos exclusivamente linguísticos. Promove, assim, a construção de saberes e desenvolvimento de competências de forma transversal que

permitem ao sujeito *intercompreender* de forma mais ou menos clara o Outro, sem tomar em consideração o grau de parentesco entre as línguas nas quais se expressam. Sem suporte teórico, mas experiencial, pensamos existirem dois aspetos que demonstram a não consideração do parentesco linguístico pelo sujeito no momento de IC. Antes de mais, quando ambos os sujeitos reconhecem que alcançam níveis de compreensão muito baixos utilizando as suas línguas, estes normalmente adotam uma língua-ponte que, como o próprio nome indica e quando comum aos dois ou mais intervenientes, permite que a comunicação ocorra com maior sucesso. Caso não se consiga encontrar uma língua-ponte que permita a travessia com sucesso das mensagens de cada interveniente para a margem onde se inicia a compreensão do outro, é também comum os intervenientes auxiliarem a sua compreensão do Outro em elementos comunicativos distintos e não-verbais como os gestos, as expressões, os desenhos ou pequenos esquemas. Portanto, reconhecendo o potencial da consideração do grau de parentesco linguístico no sucesso da IC em todas as suas variantes, optamos por não o fazer no nosso PIA pelos motivos apresentados. Da mesma forma, podemos dizer que a Língua e a Cultura humanas surgiram com a própria espécie humana e, tal como a espécie humana que se expandiu e diversificou ocupando novos espaços e tempos, também as línguas e culturas se expandiram e diversificaram, acompanhando, na realidade, a ocupação do nosso próprio planeta.

Dualização C – Focalização estritamente sobre as línguas VS Consideração da indissociabilidade entre línguas e culturas: enquanto objeto de criação humana, as línguas quer como ferramenta de comunicação quer como instrumentos de construção identitária e de conhecimento sempre acompanharam a história do homem moderno (desde o *homo sapiens*, passando pelo *homo sapiens sapiens* ao *homo consumens* de hoje), oral ou graficamente e nos mais variados contextos nos quais nos desenvolvemos e evoluímos. Também a cultura, que reconhecemos aqui como o conjunto de crenças e valores, o património tangível e intangível, bem como a(s) língua(s) e história comum que usamos para caracterizar um povo ou grupo de indivíduos, nos parece acompanhar a história do desenvolvimento e evolução humana. Além disso, a relação de indissociabilidade entre línguas e culturas é fortalecida, ao reconhecermos que uma língua resume uma cultura, isto é, entendermos as línguas como a expressão da camada sedimentar superficial de uma placa tectónica, a cultura, e que, tal como ao geólogo permite conhecer a sua história e condição passada e presente, estas, as línguas, nos servem de reflexo e fonte de saberes e conhecimentos dos traços marcantes passados e presentes de determinada cultura. Com isto, importa salientar que não propomos que a relação de associabilidade entre língua e cultura resulte

sempre numa relação de um para um; da mesma forma que temos línguas que servem de resumo a diferentes culturas (ou será que não são assim tão diferentes?), temos culturas que se vêm representar por diferentes línguas. De facto, não são as barreiras físicas ou políticas que, à partida, definem o espaço geográfico tanto do objeto-língua como do objeto-cultura – embora reconheçamos a existência de esforços nesse sentido ao longo das diferentes gerações, desde o poder monárquico aos impérios e às grandes potências fascistas, até à globalização que hoje enfrentamos, um processo contraditório por muitos questionado (não a sua existência, o seu valor) dado o seu potencial cariz homogeneizador.

Dualização D – Focalização sobre o ‘produto’ VS Focalização sobre o ‘processo’: reconhecendo o contributo do cognitivismo na forma como hoje olhamos para os processos de ensino e de aprendizagem, bem como os processos de compreensão e construção de saberes, entendemos a perspetiva socioconstrutivista, que coloca o sujeito e relações que este cria e mantém consigo, com o Outro e com o Mundo no centro do processo educativo, como a que melhor se adequa ao potencial educativa da IC. Em particular, acreditamos ser desta forma que melhor poderemos potenciar o cariz transformativo, integrador e transfronteiriço da IC. Consideramos então que a IC mais do que alterar ou determinar o ‘produto’ de sujeitos, interações e resultados das interações entre esses sujeitos, é através dos processos de natureza cognitiva, emocional e afetiva nos quais implica os sujeitos para e no decorrer da interação que o mais nobre e verdadeiro potencial da IC emerge: o de construir pontes.

Para terminar, Santos (2010), não partindo para o conceito de IC como este sendo uma estratégia de comunicação, um método de ensino-aprendizagem, uma competência ou até mesmo uma finalidade educativa, isto é, não definindo o conceito pela sua função, mas sim pelo seu nível de atuação, lança um novo olhar sobre o mesmo que nos parece auxiliar ao exercício que aqui realizamos. A sua proposta parece-nos servir, em certa medida, para enquadrarmos os possíveis campos de atuação da ideia que apresentamos de IC enquanto finalidade educativa. No nível micro a IC remete para os sujeitos e suas interações, como um objetivo comunicativo. Ao nível meso, a IC surge como um objetivo educativo, “a guiding principle of the learning processes, reinforcing the awareness of the need to promote the development of the individual’s plurilingual competence” (Santos, 2010, pp. 41–42). Na sua maior amplitude, no nível meso, a IC atua no contexto político, social e cultural no qual emerge na forma de objetivos de curto, médio e longo prazo da mesma natureza – políticos, sociais e culturais. Acreditamos, porém, que o tratamento da noção de IC

“transporta sempre de alguma forma a vontade de valorização de si e do outro, em processos de entendimento comunicativo” (Andrade e Pinho, 2011, p. 58), ou seja, independentemente do nível de atuação que esperamos alcançar, a IC parece servir os desejos criativos e inovadores do ser humano, restando alinhá-los numa lógica de desenvolvimento sustentável do mundo. Na mesma linha de pensamento, outra autora, Santos (2010, p. 41), afirma que um dos principais fatores para que haja sucesso em IC tem que ver com “the willingness of the individual to interact with otherness, more specifically to interact with the language or languages of the Other”, ao qual acrescentaríamos, para além da língua(s) do Outro(s), a sua(s) cultura(s). Sob esta ideia de IC resumida à interação comunicativa entre dois sujeitos que não usam a mesma língua primária de comunicação, a IC enquanto finalidade educativa fundamenta a sua abrangência para o campo do desenvolvimento socioafetivo e emocional já que, sob este olhar, relembre-se, o grande (e aqui, permite-se a adjetivação) objetivo da IC é o entendimento mútuo como resultado de um trabalho colaborativo onde cada parte desempenha o seu papel; papel esse que, porventura, cabe à educação desempenhar o papel de criar, na nossa perspetiva à ECG.

Próxima do discurso humanista que atualmente caracteriza a disciplina que lhe deu origem, a DL, a IC, enquanto finalidade educativa, implica abordagens educativas transversais a todas as áreas do saber humano, transdisciplinares, percorrendo todo o currículo escolar, numa perspetiva socioconstrutivista de aprendizagem em prol do desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Em contexto formal ou não formal de educação, o espaço de (re)construção individual e social que a IC como finalidade educativa traz para o processo educativo deve ser mediado através de práticas de diálogo intercultural, que abordam não só os desafios e questões do universo das línguas, como também os grandes desafios locais e globais que, efetivamente, se manifestam na vida de cada um, de cada sociedade, de cada cultura, do mundo. Das desigualdades sociais cada vez mais extremadas aos desafios e problemas ambientais que afetam o quotidiano de cada ser humano de forma mais ou menos imparcial por todo o globo, as crises económicas e religiosas (porque dinheiro é o outro deus, porque há muito que o cristianismo romano deixou de ser monoteísta) que resultam em pobreza, fome e grandes migrações de indivíduos, ou os desafios individuais e pessoais que enfrentamos na nossa vida, importa cada vez mais afirmar o espaço da IC no panorama educativo, em particular no curricular e no da de formação de formadores.

Concluimos, com o entendimento de que a IC como finalidade educativa se representa através de um espectro alargado de aprendizagens a realizar pelo educando, numa trança espiralada entre a ação e o pensamento cada vez mais alargada e complexa, que visando o desenvolvimento global dos sujeitos, tendo em vista um mundo mais justo e sustentável,

respeitador (em particular) da diversidade linguística e cultural. É neste sentido que apontamos a IC como uma das grandes finalidades da educação e do desenvolvimento humano.

3

Orientações metodológicas

3. Orientações metodológicas

Enquadrando, ainda que de forma breve, as origens e evolução das metodologias de investigação em ciências sociais, em particular na educação, - do Positivismo à Investigação-Ação - passamos de seguida por apresentar aquilo que entendemos como a metodologia de Investigação-Ação (IA). Dada a sua relevância, parece-nos sustentável, posteriormente, dar a conhecer o porquê de optarmos por esta orientação metodológica para a nossa investigação, explicitando os objetivos, características e modalidades de investigação-ação. Terminada esta fase de índole mais teórica, depois de apresentarmos a pertinência atual das temáticas do nosso PIA, damos a conhecer quais os objetivos e questões de investigação formuladas, bem como apresentamos o enquadramento legal e curricular do nosso PIA.

Desenvolvido com e para um conjunto reconhecido de intervenientes, passamos de seguida para a caracterização do grupo interveniente, auxiliados pelo descrito na Caracterização da realidade pedagógica, documento que segue em anexo (Anexo 1 – Caracterização da realidade pedagógica). Daremos a conhecer algumas características dos sujeitos do nosso PIA, em particular o grupo de crianças com o qual realizamos a prática pedagógica supervisionada.

Por fim, antes de iniciarmos a discussão e análise dos dados que recolhemos no decorrer do nosso PIA, descrevemos, de forma individual e sequencial, cada uma das sessões que planificamos, dinamizamos e refletimos sobre. Fundamental para o sucesso da análise de dados a realizar, iniciamos esta fase com um breve enquadramento teórico sobre os instrumentos de recolha de dados utilizados.

A metodologia de investigação-ação

Com origem no séc. XIX, o modelo positivista de investigação surge com o filósofo e “pai” da sociologia Auguste Comte. Num momento histórico de tremenda inovação e evolução, a Revolução Industrial, com impacto em todos os níveis da sociedade, a ideia de que os acontecimentos tinham mais do que uma única causa de origem natural veio alterar de forma profunda o modo como o conhecimento era construído. Atualmente, por investigação positivista entendemos a que “baseia o conhecimento unicamente nos factos observáveis e rejeita qualquer especulação acerca das origens últimas” (Duarte, 2009, p. 4).

Segundo Lincoln e Guba (1994; 2003), o positivismo pode ser caracterizado pelo seguinte:

- i) a realidade é única e apreensível apenas com recurso a métodos que previnem a influência humana (ontologia);
- ii) o sujeito (investigador e intervenientes) e objeto de investigação são independentes (epistemologia);
- iii) os fatos da investigação e valores dos intervenientes são independentes – sem interferência do investigador (axiologia);
- iv) o tempo e contexto são generalizados e formulam-se leis gerais (generalização);
- v) as causas reais que precedem temporalmente ou são simultâneos com os efeitos (a investigar) podendo ser isolados (relações causais);
- vi) a construção de saber/conhecimento segue uma lógica dedutiva – ênfase na argumentação vai do geral para o particular, isto é, as questões e as hipóteses de investigação derivam dos modelos teóricos e são submetidas a testes de cariz empírico.

Esta pequena descrição daquilo que caracteriza o modelo positivista de investigação serve para que o leitor fica também a conhecer os principais eixos que devem orientar uma investigação em ciências sociais, a saber: a ontologia, a epistemologia, a axiologia e, claro, a metodologia. Cada um destes eixos pretende dar resposta a uma questão específica que qualquer investigador deve procurar responder, questões essas cujos significados se alcança com uma leitura das origens epistemológicas dos nomes atribuídos a esses mesmos eixos. Isto é, através da pesquisa num dicionário sobre o significado de cada um dos termos apresentados como eixos orientadores de qualquer investigação, conseguimos começar a compreender qual o seu papel para essa mesma função.

Assim, ao nível ontológico, pretendemos responder a *qual a natureza da realidade e do ser humano no mundo*, a epistemologia vai ao encontro da questão *como conheço o mundo e qual a relação entre investigador e investigado*, o eixo axiológico permite ao investigador saber *como é enquanto pessoa moral no mundo* e, por fim, importa explicitar aquilo que entendemos por metodologia. Se a metodologia numa investigação é o que permite dar resposta à questão sobre *qual o melhor meio para construir conhecimento*, podemos entender a metodologia como o conjunto de métodos, estratégias e recursos que o investigador precisa de mobilizar e de aprofundar para dar resposta às questões de investigação que previamente formulou, bem como auxiliar na concretização dos objetivos definidos. Alguns falam de metodologia como um conjunto de métodos ou de aspetos originários de diferentes métodos o que, de forma implícita e consciente, nos permite entender uma metodologia como o caminho escolhido para o investigador atingir os objetivos que estabeleceu. Ainda assim, importa salientar que mais do que explicar o caminho, o sentido que atribuímos a cada passo desse mesmo caminho envolve-se da maior importância. Uma metodologia, segundo Denzin e Lincoln (2006), pode ser de cariz experimental, exploratório ou descritivo. A metodologia de cariz experimental é aquela que melhor se adapta às ciências sociais, enquanto que a de cariz descritivo, enquadrando-se no universo das ciências sociais, é aquela que melhor identifica o paradigma de IA. Aquelas que se parecem adequar melhor ao cariz exploratório de certas metodologias serão as investigações como os estudos etnográficos ou os estudos de caso.

Posteriormente, já nos anos 50 e 60 do séc. XX, surgem as primeiras críticas às orientações positivistas surgindo aquilo que alguns apelidam de Pós-Positivismo. Ainda assim, a desatualização do Positivismo e suas vertentes levou ao aparecimento de paradigmas mais radicais. Destes, o Interpretativismo, o Naturalismo e o Construtivismo servem de exemplo, sendo que é o último que parece gerar maior aceitação entre pares. Fruto da necessidade de mudança, Lincoln e Guba (1994; 2003) descrevem o construtivismo, essencialmente, opondo-o aos princípios definidos para o Positivismo. Assim, no construtivismo:

- i) a realidade é múltipla e construída (ontologia);
- ii) o sujeito e o objeto de investigação são inseparáveis (epistemologia);
- iii) os fatos e os valores estão intimamente ligados – são inseparáveis (axiologia);
- iv) o tempo e o contexto não são generalizados (generalização);
- v) o saber/conhecimento constrói-se seguindo uma lógica indutiva – do particular para o geral – na qual partimos de *conceitos sensibilizadores*, como o de Intercompreensão ou de Cidadania Global, para abordar os contextos que se investiga.

Atualmente, com origem nos anos 80 do séc. XX, a IA surge como a metodologia de investigação em ciências sociais mais adaptado ao contexto social do mundo globalizado. Alargado às mais diferentes áreas das ciências sociais é também utilizada no âmbito das ciências da saúde, por exemplo, na formação inicial de enfermeiros. Na área da Educação e suas disciplinas a IA, tendo-se já afirmado nos domínios da gestão, políticas e didática, assume cada vez maior influência no processo de formação de professores, em particular, na sua prática pedagógica supervisionada.

Quando pensamos em IA, damos início a uma operação que se considera dual, entre teoria (investigação) e prática (ação), na medida em que o investigador identifica um problema na prática e sobre ele recolhe “informações sistémicas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 292), isto é, de encontrar uma solução para o problema em estudo. Outro autor, Elliot (2000), refere ainda que a IA está ao serviço do professor-investigador como forma de este desenvolver uma mais profunda e complexa compreensão sobre o seu problema (diagnóstico). Esta metodologia permite ao professor uma investigação dentro da sala de aula, cujo principal objetivo é o exercício de reflexão pré, durante e após a ação, de forma a melhorar a sua prática e a aumentar o seu *corpus* de saberes educativos. É, também, por isso que adotamos a IA como metodologia que orienta a nossa investigação e, por isso, o presente relatório. Além disso, a IA aliada à prática educativa tem como resultado uma metodologia de carácter predominantemente qualitativo já que, com a recolha e subsequente análise de dados sobre um dado problema inicialmente encontrado, o professor-investigador pode chegar a compreender as causas, efeitos e possíveis soluções para o problema que investiga, retirando daí diferentes considerações (inferências e interpretações). Numa perspetiva cíclica, lógica da IA, as diferentes considerações que o professor-investigador retira da sua investigação são potencialmente pontos de partida sustentados e sustentadores de novas investigações. Prevê-se, assim, a IA como uma ferramenta ao serviço da inovação da prática docente e, por isso, com importância considerável na formação (inicial) de professores. Por fim, é de salientar que esta, a IA, é normalmente classificada como uma abordagem de cariz descritivo, já que a investigação que segue essa mesma metodologia é ela mesma descrita pelos dados recolhidos e estes são descritos cuidadosamente. É, por isto, que optamos pela IA como metodologia orientadora da investigação desenvolvida, sendo que, para uma melhor compreensão dessa escolha, importa dar a conhecer a IA de forma mais profunda.

Tal como as perspetivas de investigação anteriores à IA, também sobre esta somos capazes de definir um conjunto de aspetos caracterizadores. Os autores Cohen e Manion (1994) e Descombe (1999), citados por Castro (2012), assinalam algumas das características fundamentais da IA, as quais passamos a explicar:

- Participativa e colaborativa: todos os participantes no processo são coexecutores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados pelos problemas práticos e a melhoria da realidade.
- Prática e interventiva: não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre um exercício deliberado.
- Cíclica: a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.
- Crítica: a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.
- Autoavaliativa: as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

Relacionando as características supramencionadas e os objetivos definidos para o PIA desenvolvido, não podemos deixar de ressaltar a importância que estas têm como eixos orientadores ao longo de toda a investigação realizada, em particular, da sua operacionalização. De facto, considerando as temáticas abordadas no decorrer do PIA, a CG e a IC, seria impossível alcançar os objetivos definidos se assim não fosse já que estes implicam uma atitude fortemente participativa e colaborativa do investigador e de todos os participantes. Além disso, a investigação desenvolvida possui uma forte vertente prática, que se espera ser de cariz interventivo suportada por uma postura crítica perante os problemas da nossa sociedade. O conceito de cidadania, enquanto conceito-ação, é também suportado por essa mesma postura. A sua natureza crítica, apresenta-se potenciada considerando as temáticas abordadas, correspondendo o pensamento crítico a um dos objetivos propostos constantemente no decorrer da nossa prática pedagógica supervisionada. Por fim, importa salientar que por restrições temporárias o PIA que desenvolvemos correspondeu precisamente a um ciclo de IA – observação, planificação e ação.

Conforme Latorre (2005) explica, a principal vantagem da IA é o aperfeiçoamento da prática educativa e, por isso, a finalidade desta não é alcançável somente através da construção de conhecimentos, mas também pela reflexão sobre as práticas sociais e os valores que as enquadram.

Com o objetivo de entender e criar conhecimento, a IA apresenta-se como um “poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos”, em particular, as práticas e discursos educativos. Para isso, investigar à luz da metodologia da IA exige uma atuação concertada de observação, reflexão (pré, durante e após a ação), planeamento e atuação, na medida em que incentiva a procura de melhorias e de construção de novo conhecimento. Desta forma e no dizer de Coutinho et. al. (2009) são propósitos da IA ao serviço da educação:

- Transformar a prática social e/ou educativa enquanto procuramos alcançar uma melhor compreensão sobre a respetiva prática;
- Encadear, incessantemente, a investigação, a ação e a formação contínua;
- Aproximarmo-nos da transformação e da inovação, anunciando a mudança e os novos saberes;
- Fazer com que os educadores sejam personagens principais da ação.

A IA, como já mencionado, apresenta-se como uma metodologia de investigação adaptável às mais diversas áreas do saber e, por isso, são diferentes as leituras que se retiram sobre as características, objetivos e propósitos. Com efeito, para a nossa investigação, importa compreender a IA à luz do panorama educativo e, em particular, do papel do investigador em educação. Assim, importa compreender as diferentes modalidades de IA, em particular, como forma de melhor compreender o estudo realizado.

Modalidades da investigação-ação

As diferentes modalidades de IA seguem, também, diferentes critérios como forma de se distinguirem. A saber, estes são: os objetivos, o papel do investigador, o conhecimento produzido, as formas de ação e o nível de participação. Podem existir três modalidades diferentes de IA: a técnica, a prática e a emancipadora que apresentamos de seguida, dando maior ênfase à IA crítica ou emancipadora por acharmos ser nessa que se enquadra a investigação desenvolvida.

Relativamente à investigação-ação **técnica**, podemos dizer que o facilitador externo propõe a experimentação de resultados de investigações externas e, por isso:

- Os objetivos e o desenvolvimento metodológico são predefinidos pelo facilitador externo;
- O professor limita-se a colocá-los em prática;

- Representa uma aprendizagem inicial de investigação e procura apenas a consecução de resultados já fixados.

Sobre a investigação-ação **prática**, podemos dizer que o professor ocupa o papel de protagonista, sendo ele o condutor do processo de investigação. Assim:

- Os facilitadores externos têm uma relação de cooperação com os professores;
- Ajuda-se a desenvolver o raciocínio e o juízo prático dos professores;
- O facilitador assume um papel socrático, isto é, o professor ajuda a conduzir o aluno a um processo de reflexão e descoberta dos próprios valores não intervindo no processo, nem questionando o seu rumo.

Por fim, sobre a investigação-ação **crítica ou emancipadora**, além das fronteiras da ação pedagógica, podemos afirmar que esta:

- Interfere na modificação do próprio sistema – tal como ambicionámos concretizar, considerando o grupo de intervenientes e os contextos próximos dos respetivos intervenientes, como o contexto familiar e o contexto escolar, o nosso alvo e campo de atuação;
- Procura facilitar a instalação de soluções que proporcionem a melhoria da ação – soluções não só de natureza didática e pedagógica, mas também de cariz social, cultural e político;
- Leva o grupo a assumir coletivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática – concretizado através da inclusão de todos os intervenientes nos principais momentos de decisão dos diferentes momentos de aprendizagem planificados;
- Leva o facilitador externo a assumir um papel de moderador, ajudando a problematizar e modificar as práticas – embora tenhamos optado por intervir de forma direta e participativa nos diferentes momentos planificados, procurámos sempre assumir um postura de problematização crítica e reflexiva direcionada para os interesses e necessidades das crianças e objetivos que definimos enquanto investigadores;
- As responsabilidades pela mudança são assumidas em conjunto – não só pelo facilitador externo (investigador) ou o grupo de intervenientes, como também pelo professor titular da turma e restante comunidade educativa.

Efetivamente, a IA, é entendida como o “questionamento sistemático da prática com a finalidade de aprofundar a compreensão de situações educativas particulares e de contextos

educativos mais latos, e de intervir naquelas situações para promover a mudança e a inovação” (Carr e Kemmis, 1986, p. n.d.). O potencial motivador para se iniciar uma investigação pode resultar de uma dificuldade sentida, um problema identificado, para o qual poderão existir várias formas de resolução, seja através de pesquisas individuais, realizadas em pequenos grupos ou até dinamizadas pelo próprio professor para um conjunto de alunos. Na dimensão política incluem-se as linhas de IA que reconhecem que a aprendizagem da competência investigativa providencia não só significados para lidar com os problemas decorrentes da ação educativa, mas também os decorrentes da ação educativa docente, aproximando-a das questões da vida social.

Se a IA for planeada, vivida, auto-refletida e refletida colaborativamente, como conceção de investigação científica pode potencializar os seres humanos a interpretar a realidade a partir de suas práticas, conceções e valores, projetando novas ações (Mion e Saito, 2001). Segundo Alarcão (2001), é através da IA que se torna possível concretizar tais propósitos, ao considerar que esta, além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na sua diversidade e natural interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo. Para que seja possível a mudança desejada na comunidade educativa é necessário o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica cíclica e entrecruzada de observação-planificação-ação. Nesta perspetiva, a IA auxilia o professor-investigador a i) desenvolver estratégias e métodos educativos, tendo em vista uma atuação mais adequada face os objetivos delineados, a ii) fomentar o contacto e uso de técnicas, instrumentos de análise da realidade e a iii) rever antigas formas de recolha e análise de dados.

Concluindo, assumimos a IA como a metodologia que melhor se adequa ao projeto de investigação desenvolvido, bem como aquele que nos permite dar resposta à questão de investigação levantada. Limitados à concretização de apenas um dos ciclos de IA, propomos ainda assim que este seja considerado um projeto de IA dadas as suas características, os objetivos para este definidos a par dos métodos pedagógico-didáticos adotados, ou ainda pela partilha com o projeto desenvolvido de alguns dos seus principais objetivos – de facto, tanto a metodologia de IA como a ECG acreditam ser através da transformação, empoderamento e emancipação dos sujeitos que a mudança desejada para o Mundo ocorrerá. Por isso, além de definirmos o nosso projeto de investigação à luz da IA, fizemo-lo, em particular, seguindo a lógica da IA crítica ou emancipadora. Através da promoção do sentido de responsabilidade coletivo perante as mudanças que urgem concretizar, esperamos motivar e implicar de forma continuada todos os intervenientes do nosso PIA na construção de um percurso enriquecedor de aprendizagens a partir do qual cada sujeito será ator principal na mudança.

Questão e objetivos de investigação

Chegado este momento torna-se importante que dêmos a conhecer qual a questão e os objetivos de investigação que desenvolvemos. A formulação da questão central do estudo e o seu desdobramento em questões de investigação e objetivos específicos estabelece a ponte entre o problema para o qual se pretende encontrar resposta e o desenho de toda a investigação, quer teórica, quer metodologicamente. Além disso, como explica Bachelard (2005), lembrando-nos que o conhecimento vai sendo construído, é imprescindível que o investigador rompa com alguns obstáculos epistemológicos, isto é, a própria forma como a questão de investigação é formulada, que é reflexo das limitações pessoais do próprio investigador.

Com isto, formulei a seguinte questão de investigação: **Qual o lugar da Intercompreensão numa Educação para a Cidadania Global de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico?**

Definida a problemática de investigação podemos formular com maior clareza os objetivos (do investigador e pedagógico-didáticos) que irão guiar a IA desenvolvida. Por objetivos do investigador entendemos aqueles que diretamente se relacionam com a procura da resposta à questão de investigação formulada; enquanto que os objetivos pedagógico-didáticos são os que esperamos que os intervenientes, em particular as crianças do grupo-turma, alcancem. Vejamos então os diferentes tipos de objetivos:

A – Objetivos do investigador:

- Conceber, implementar e avaliar um Projeto de Investigação-Ação numa perspetiva de Educação para a Cidadania Global.
- Compreender de que forma a Intercompreensão enquanto finalidade educativa atua na educação de cidadãos globais.
- Responder de forma clara e coerente à questão de investigação formulada.

B – Objetivos pedagógico-didáticos:

- Reconhecer-se enquanto Cidadão Global.
- Participar ativamente na concretização de um percurso enriquecedor de aprendizagem.
- Compreender o papel das línguas (meio privilegiado de comunicação) na sociedade.
- Entender a necessidade de melhorar a qualidade de vida sem danificar o planeta para as gerações futuras.
- Desenvolver a competência em Intercompreensão:
 - Competência Plurilingue;

- Competência Intercultural;
- Competência Comunicativa.
- Valorizar o Outro na alteridade.
- Entender e respeitar a diversidade que nos caracteriza (enquanto espécie) e relacioná-la com nossa Humanidade comum.

Enquadramento legal e curricular

Quer como investigador quer como professor, embora por vezes nos pareçam papéis indistinguíveis já que é função do professor reflexivo manter sempre uma postura ativa no sentido da inovação educativa, o enquadramento legal e curricular que definimos para o nosso PIA representa um papel nuclear na validação de toda a IA realizada. Socorrendo-nos de documentos de cariz legal e normativo, como a *Constituição da República Portuguesa* (CRP) de 1976 e a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) de 1986, bem como dos documentos orientadores da educação como o Programa e Metas Curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico de Português, Matemática, Estudo do Meio e de Expressão e Educação: físico-motora, musical, dramática e plástica, pretendemos demonstrar a pertinência das temáticas exploradas na nossa investigação. Importa salientar que dada a extensão e profundidade dos documentos mencionados apenas faremos referência a citações e/ou ligações diretas entradas em relação às temáticas da IC e da CG.

Na LBSE, apoiamo-nos nalguns pontos de quatro artigos, o artigo 1º, 2º, 3º e 4º que passamos a citar: “Artigo 1º, ponto 2 - o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se caracteriza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Assembleia da República, 1986, p. 3067). De facto, atendendo aos aspetos finais mencionados como *o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade* compreendemos as relações que se estabelecem com a CG, em particular com a ECG, que contribui não só para a democratização da sociedade como para a participação ativa de todos os seus membros nas suas diferentes condições, a partir da criação de igualdade de oportunidades em áreas centrais da vida humana (educação e saúde, por exemplo) e acesso generalizado a bens e serviços.

No Artigo 2º da LBSE, os pontos 4 e 5, referem respetivamente que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento

pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”, bem como “a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgar com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Assembleia da República, 1986, p. 3068). A preocupação com os problemas atuais da sociedade, salientando nesta uma atitude solidária e de inquietação na procura constante do bem estar do Outro, numa atitude de respeito perante as suas características e ideias deve ser valorizada numa perspetiva de ECG.

No artigo 3º da LBSE, em particular nas alíneas a, d, g e l, respetivamente, vemos valorizado o respeito “pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”, aliado à participação das populações e inserção no meio comunitário através de níveis de decisão eficientes, que se sustentam numa gestão pedagógica que integre todos os intervenientes do sistema educativo, de entre os quais os alunos, os docentes e as famílias, salientando, a crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo (Assembleia da República, 1986, p. 3068).

Por último, o artigo 7º da LBSE, com as alíneas a, b, h, i e l transmite a ideia de promoção da realidade individual em harmonia com os valores de solidariedade social, de garantia de formação interdisciplinar a partir da articulação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano. Refere ainda que todas as crianças devem ter acesso a experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e afetiva, criando nas mesmas atitudes positivas de cooperação, envolvendo igualmente a família na formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.

Avançando para o programa de Estudo do Meio de 1997, podemos dizer que neste se podem encontrar, quer nos princípios orientadores, quer nos objetivos gerais, linhas comuns com as definidas numa ECG. Entende-se a educação como holística e interdisciplinar, com saberes que se vão complexificando ao longo da vida como a base do processo de aprendizagem do ser humano, devendo para isso ter-se em atenção o conjunto de experiências e vivências que a criança transporta. Seguidamente destaca-se a importância que o meio local e o espaço vivido pela criança possuem enquanto objetos privilegiados de aprendizagem, assumindo-se, assim, a área disciplinar de Estudo do Meio como integradora de saberes oriundos de diferentes áreas do saber. Ainda nos princípios orientadores é reforçada a ideia do contacto com o meio envolvente como forma de adquirir conhecimento sobre a natureza e a sociedade, salientando-se que “é ainda no confronto

com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca” (Ministério da Educação, 1997, p. 102). Dentro dos objetivos do programa desta área disciplinar salientam-se o 1º, 4º, 6º, 9º e 10º, devendo as crianças:

- i) Conhecer-se a si próprias valorizando a sua identidade e raízes;
- ii) Identificar problemas relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida;
- iii) Assumir uma atitude de permanente pesquisa e experimentação;
- iv) Desenvolver hábitos de vida saudável e desenvolver uma atitude atenta face ao consumo;
- v) Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural, respeitando outros povos e culturas e rejeitando qualquer tipo de discriminação.

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico de 2015, supondo-se haver neste uma maior proximidade com as temáticas abordadas, restringe, de facto, as questões da cidadania, ao domínio da Educação Literária ao inferir que esta “vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania.” Pensando no universo da IC e suas diferentes modalidades e funções, parece-me ainda mais difícil conseguir encontrar traços de proximidade com diferentes línguas e culturas, sendo que, de facto, ao longo de todo o documento parece ser clara a distinção feita entre a Língua Portuguesa e suas variantes, em particular as de origem Africana, para com as restantes línguas que nem são mencionadas. A proximidade da língua portuguesa com tantas outras línguas, nem que seja as da mesma família linguística, levanta suspeitas sobre a ausência destas no documento maior do ensino da Língua Portuguesa de crianças a frequentar o 1º CEB.

O Programa e Metas Curriculares de Matemática para o Ensino Básico definem-se como sendo o “normativo legal para a disciplina de Matemática no Ensino Básico, sendo, em conformidade, de utilização obrigatória pelas escolas e professores” (Bivar, Grosso, Oliveira, e Timóteo, 2013). Além disto, embora a matemática cada vez mais seja uma constante no quotidiano de qualquer indivíduo, a sua relação com a CG ou, dito de forma generalista, com a formação de cidadãos não é clara. Contudo, e sem esquecer o documento prévio congénere deste, o atual documento correspondente ao programa e às metas curriculares da área temática da matemática para o 1º CEB apresenta uma organização mais clara e coesa, permitindo que um profissional atento

que aguça um pouco a sua perspicácia poderá deparar-se com um novo olhar lançado sob a disciplina da matemática, em particular na sua extensão às outras áreas disciplinares do 1º CEB. As três finalidades definidas para o ensino da matemática no 1º CEB – Estruturação do pensamento, Análise do mundo natural e a Interpretação da sociedade – são exemplo disso.

Enquanto área disciplinar facultativa sendo, por isso, da responsabilidade de cada estabelecimento de ensino a sua lecionação, a Educação para a Cidadania, por vezes intitulada Educação Cívica ou Educação em Cidadania, fica aquém daquele que poderia ser o seu papel na educação de crianças do 1º CEB. Reconhecendo-se que esta promove e defende princípios e competências fundamentais para a construção individual e em comunidade de cada indivíduo, as suas linhas orientadoras defendem que a prática da cidadania corresponde a um “processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1). Perspetiva-se uma vida em sociedade sustentada pelo respeito e manutenção dos direitos humanos universais e pela formação de pessoas autónomas, responsáveis e solidárias, cabendo à escola o papel de formar cidadãos nas suas mais diversas dimensões, usufruindo para isso de outras áreas disciplinares como a educação intercultural, a educação para o desenvolvimento sustentável, a educação para o consumidor, a educação para a igualdade de género, a educação para o desenvolvimento e, claro, a EDLC. O sucesso de ações como a criação desta área disciplinar facultativa depende, a meu ver, da extensão do trabalho realizado. Desde logo, importa alertar responsáveis e poderes decisores da importância de uma educação para a cidadania, neste caso para a Cidadania Global, algo que implica um trabalho conjunto entre escola e sociedade, poderes políticos e instituições de ensino, formação e investigação em educação. É necessário que se inclua a temática da ECG nos cursos de formação de professores de forma geral, já que acreditamos ser este aspeto um pilar central do sucesso de programas de formação de cidadãos ativos e críticos, isto é, CiG.

Caraterização dos intervenientes

O projeto de investigação desenvolvido teve lugar num estabelecimento de ensino público, na Gafanha da Nazaré, freguesia pertencente ao concelho de Ílhavo e distrito de Aveiro. Esta escola, com valências de educação pré-escolar, 1º CEB e ATL é constituída por dois edifícios rodeados por um espaço exterior considerável, sendo que, neste estabelecimento escolar, trabalham 18 pessoas - professores, educadores e auxiliares. Para esta caraterização foram analisados o Plano Anual de Atividades (PAA), a planificação trimestral desenvolvida pelo departamento do 1º CEB e os horários definidos para cada uma das áreas disciplinares do plano curricular do grupo-turma de intervenção. Além disso, foram revistos os instrumentos de registo utilizados pelo professor e pelas crianças, bem como fazemos referência à organização espacial da sala.

A partir do PAA obtivemos informações relativas às atividades que decorreram durante todo o ano letivo, como é o caso do projeto “Higiene corporal”, “Pedalada”, “Alimentação e Saúde Oral”, “Ciência na Mochila” e “Newton gostava de ler”. Da planificação trimestral supramencionada ficámos a saber qual o seguimento esperado para a lecionação dos conteúdos programáticos em questão. A sala, organizada em U e com diversos instrumentos de registo, possibilitou a participação das crianças no sentido da promoção da sua autonomia, já que cada uma tinha ao seu encargo distintas tarefas, sendo todas elas rotativas.

No que se refere ao grupo de intervenção, o projeto desenvolveu-se com uma turma de 2º ano de escolaridade do estabelecimento de ensino já caraterizado. Enquanto investigadores em aprendizagem inicial que pretendem estudar um determinado tema com vista à melhoria não só da sua prática como também das situações-problema que enfrentamos, sentimos a necessidade de conhecer o grupo de forma suportada, de forma a podermos integrar-nos no mesmo e interagirmos com os intervenientes livres de constrangimentos e artifícios, na sua grande maioria menores de idade. Como tal procedemos ao desenvolvimento de uma caracterização do grupo, baseada num pequeno inquérito (Anexo 2 – Inquérito de reconhecimento) que nos possibilitou não só um conhecimento geral do grupo de intervenção e do seu contexto familiar como também acerca dos interesses próprios de cada criança que compõe o grupo de intervenção. Juntamente com o inquérito, também analisamos um documento fornecido pelo professor cooperante, com informação relativa aos pais e encarregados de educação das crianças, como as suas habilitações e condições de emprego. Para informações relativas às crianças as questões basearam-se em dados como o nome, idade, número de irmãos, o que mais gostam de fazer em casa e na escola, etc. Já

relativamente aos dados relativos aos pais e encarregados de educação, ficamo-nos pelas habilitações literárias e situação profissional.

Iniciando pela idade e salientando que o grupo de intervenção era composto por um total de 26 crianças, as suas idades variavam entre sete e oito anos de idade, sendo que do grupo total 65% tinham sete anos e 35% oito. Quanto ao sexo existiam 15 crianças do sexo feminino (58%) e 11 do sexo masculino (42%). Em relação aos irmãos, as crianças, na sua grande maioria, têm entre zero e três irmãos, com exceção de uma criança que tem nove irmãos. Assim, conclui-se que a grande maioria possuía irmãos, sendo que predominava a existência de um irmão, com 11 crianças nessa situação. Das 19 crianças com irmãos, 19 dos indicados eram irmãos mais velhos e 14 mais novos, sendo este um fator determinante que influencia de alguma forma o apoio recebido pelas crianças na sua educação e desenvolvimento e as atividades que as crianças realizam. Por isso, logicamente há que considerar também as atividades que estas mais gostavam de realizar em ambiente familiar e com quem gostavam de as realizar. Acredita-se que a existência de um irmão ou de uma outra companhia permite à criança um melhor conhecimento e interação com o Outro, desenvolvendo a sua capacidade para um melhor entendimento de novos pontos de vista e de partilha de ideias (comunicação) com um Outro que conhece.

Conhecido o número de irmãos e local de residência das crianças que compunham o grupo-turma, importa conhecer quais as atividades consideradas mais interessantes de realizar segundo o próprio grupo, sendo que as respostas variaram desde a mais comum, brincar, até a brincar com animais, ajudar os pais ou jogar computador. Com os desenvolvimentos tecnológicos constantes nas sociedades contemporâneas parece compreensível a atração por jogos de computador, contudo, vitoriosamente o brincar predomina como a principal atividade que as crianças realizam. De facto, confirma-se um conhecimento já consolidado há algumas décadas de investigação e desenvolvimento do conhecimento sobre a infância, isto é, que o brincar é a própria infância. Para a realização destas atividades, as crianças são acompanhadas, na sua grande maioria, por irmãos e pais, seguindo-se os primos e, surpreendentemente, os animais de estimação.

Quanto aos pais e mães das crianças, no primeiro caso respetivamente, as habilitações literárias predominantes fixavam-se no 3º ano de escolaridade do 1º CEB, não esquecendo que dos 26, oito possuíam o ensino secundário e licenciatura, existindo apenas quatro com o 2º ano de escolaridade do 1º CEB. Dos pais, 85% estavam empregados, e apenas um (4%) se encontrava desempregado, um aspeto que deve ser considerado para a análise socio-económica da família, já que a empregabilidade contribui para o bem estar emocional e económico familiar. As mães, por sua vez, tinham, na sua maioria, o ensino secundário. Existia uma mãe com mestrado, cinco com

licenciatura e quatro com o 2º ano de escolaridade do 1º CEB. Quanto à empregabilidade, as mães estavam menos empregadas do que os pais, verificando-se uma diferença de 12% em relação aos pais.

Por último, as crianças foram questionadas acerca das atividades que mais gostavam de realizar na escola e quais as suas áreas preferidas, sendo que no primeiro caso predominavam o brincar com os colegas, seguido de aprender e jogar futebol, enquanto no segundo, relativo às áreas disciplinares, estudo do meio e matemática foram as áreas mais referenciadas, seguindo-se o português. Com a compartimentação dos tempos e utilização da sala de aula como espaço de eleição para as aulas, pouco tempo sobra para que as crianças explorem e brinquem no espaço exterior, aprendendo no e com o mesmo. Por esta razão torna-se deveras importante reconhecer algumas das suas necessidades, promovendo nas crianças a capacidade de interligar temáticas comumente relacionadas com o ensino formal a outros contextos não formais ou informais.

Antes de procedermos à descrição das sessões, importa referir as relações estabelecidas entre o tema de projeto de investigação da díade e o grupo, já que tal representa outro aspeto caracterizador do grupo de intervenção. As questões da cidadania e da sustentabilidade têm vindo a ser abordadas na escola com projetos como o Eco-escolas, a criação de hortas escolares ou a implementação de alguns projetos dedicados a esta temática. Ainda assim não verificámos nas crianças uma sensibilização clara perante a situação de emergência do mundo atual, ou a existência de uma consciencialização do constante contacto que mantemos com o Outro linguisticamente e culturalmente distinto, bem como as influências do Outro no Eu e vice-versa. Por isso, o PIA desenvolvido apresentou-se como um desafio que ambicionava, a partir do trabalho interdisciplinar e de abordagens diversas e multidisciplinares, uma sensibilização, numa primeira fase, desejando, posteriormente, a identificação, reflexão e atuação de cada um e de todos os intervenientes sobre os problemas da sociedade atual, preparando para agir em conformidade com as necessidades e desejos do Outro e do Mundo. Claro está que com crianças com sete e oito anos de idade se tornou necessária adequar quer a linguagem usada, quer os materiais didáticos utilizados. Contudo, acreditamos ter sido tando a linguagem usada, como os materiais didáticas utilizados, os fatores que permitiram, no nosso entendimento, tornar o projeto desenvolvido cativante e interessante para o grupo interveniente.

Descrição das sessões de intervenção

Neste momento passamos a descrever as sessões desenvolvidas para o nosso PIA, sendo esta descrição realizada com o objetivo de dar a conhecer como decorreram e, em particular, registar aquelas que foram as memórias que mais nos marcaram. Sob um olhar avaliativo, no final da descrição de cada sessão, fazemos um breve comentário sobre como este decorreu em comparação com o planificado.

O PIA que desenvolvemos decorreu ao longo de cinco sessões que decorreram em dias distintos e em tempos letivos distintos do horário do grupo de intervenção ocupando, de facto, pelo menos um tempo letivo dedicado a cada uma das áreas curriculares do ensino básico lecionadas. Ao nosso PIA demos o título de *“Intercompreensão e cidadania global nos primeiros anos de escolaridade”*, dando ênfase aos dois conceitos-chave que orientaram toda a investigação desenvolvida. Cada uma das sessões teve uma duração de cerca de 90 minutos, deixando de parte os momentos iniciais e finais de cada sessão de trabalho desenvolvida com o grupo de intervenção que, para esses mesmos momentos, tinha já algumas rotinas implementadas que importa(va) manter e respeitar. Durante as cinco sessões desenvolvidas as crianças foram sendo desafiadas a mobilizar competências de cada vez maior grau de complexidade. Nestas sessões as crianças puderam refletir sobre quem são e quem são os Outros enquanto CiG através do convívio e de experiências com e em torno da diversidade que nos rodeia. Para isso foi usada a obra *“O Príncipezinho”* de Antoine Saint-Exupéry como recurso pedagógico central e comum a todas as sessões dos PIA que desenvolvemos, eu e a minha colega de diáde. Além disso, em todas as sessões do nosso PIA procuramos utilizar recursos pedagógicos diferenciados e suportados por diferentes plataformas quer físicas quer digitais, tornando real o cariz transdisciplinar e multimodal das temáticas abordadas. No final da descrição de cada uma das sessões desenvolvidas surge uma tabela na qual sintetizamos a planificação dessa respetiva sessão. Na figura abaixo apresentamos a sequência na qual as sessões desenvolvidas ocorreram.

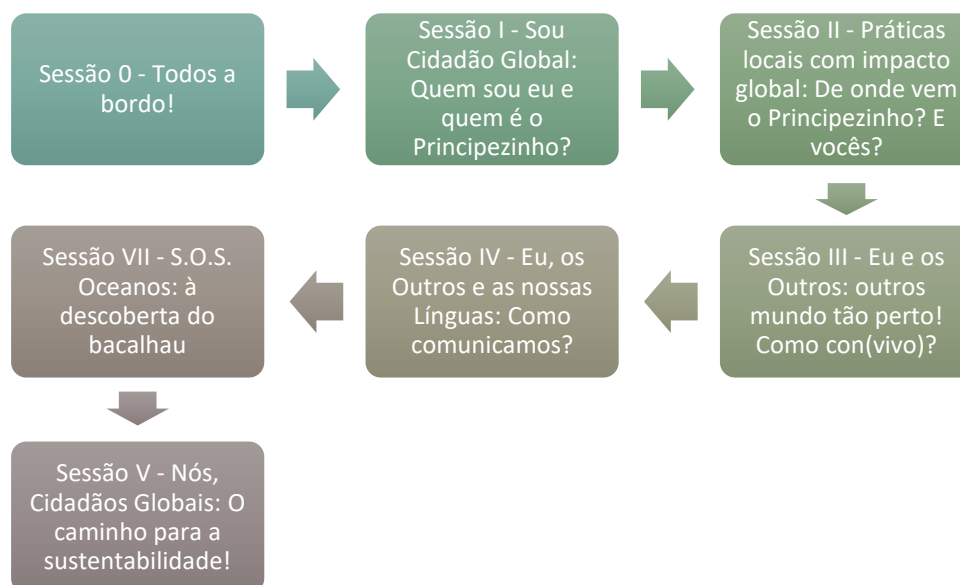


Figura 1 – sequência das sessões desenvolvidas

Sessão 1 – Sou Cidadão Global: quem sou eu e quem é o Príncipezinho?

Enquanto primeira sessão do nosso PIA, dada a correlação entre o nosso e o PIA desenvolvido pela colega de diáde, era importante iniciar por dar a conhecer às crianças o que pretendíamos desenvolver com elas e com que objetivos, sem esquecer outros detalhes como a duração e os tempos letivos em que as sessões iriam decorrer. Nesse momento, reconhecendo algo diferente na nossa postura ou expressão (facial e/ou oral), foram as crianças a levantar questões sobre aquilo que iríamos realizar naquele momento letivo. À medida que fomos desvendando aquilo que tínhamos planificado para elas tornou-se claro o interesse destas pelo apresentado, em particular, pelo conjunto vasto de atividades que ali ficaram a saber que iriam realizar. Terminadas as apresentações demos início à primeira sessão com a leitura de dois excertos de “O Príncipezinho”. Em primeiro lugar, e após o momento de pré-leitura onde se desenvolveu uma conversa sobre os paratextos da obra, lemos a “Dedicatória” com que o autor *abre* a sua história. Sobre este excerto desenvolveu-se uma conversa mais profunda na qual se pretendeu levar as crianças a iniciar o exercício de introspeção através do qual esperamos que fossem capazes de olhar para si próprios de forma reflexiva. Por isso, de seguida, lemos o capítulo dois da obra “O Príncipezinho” no qual o narrador dá a conhecer ao leitor como conheceu o Príncipezinho. A discussão que se desenvolveu enquanto momento de pós-leitura seguiu o rumo pretendido, isto é, foi ao encontro de grande parte das questões e soluções que pretendíamos descobrir com as

crianças. Introduzindo a atividade final da primeira sessão, recorremos a uma apresentação digital (suporte *powerpoint*) para apresentar ao grupo-turma três crianças que, tal como elas, ficaram a conhecer o Príncipezinho e que, como este, tentaram dar-se a conhecer. Para além de querermos dar a conhecer crianças oriundas e portadoras de diferentes culturas e saberes, pretendíamos que cada uma destas apresentações servisse de exemplo ao que as crianças iriam realizar de seguida. Conhecido o Alessandro, o Benjamin e a Mary, de nacionalidade brasileira, francesa e polaca respetivamente, as crianças puderam dar início à atividade central da primeira sessão que consistia num exercício de escrita criativa. A cada criança foi pedido que lesse um excerto do capítulo dois de o “O Príncipezinho” e de seguida que escrevesse um pequeno texto onde se desse a conhecer a si próprio e narrasse como conheceu o Príncipezinho, bem como que ilustrasse esse mesmo texto com uma representação de si e do Príncipezinho. Tal como os exemplos apresentados inicialmente as crianças focaram grande parte das suas produções em si mesmos, isto é, em dar-se a conhecer a si próprios de forma mais profunda do que à forma como conheceram o Príncipezinho. Este aspeto foi abordado na sessão seguinte já que, pretendendo nessa sessão levar as crianças a iniciar uma operação de descentralização de visões pessoais e sociais, permitiu guiá-las na análise realizada em conjunto e de seguida individualmente sobre a forma como olham para si, para o Outro e para as relações que criam e desenvolvem com esse Outro. Para terminar a sessão as crianças responderam individualmente à ficha de final de sessão (Anexo 3 – Ficha final da sessão 1), instrumento criado como forma de avaliar o progresso das crianças sessão a sessão.

Quadro 3 – planificação da sessão 1

Título da sessão	Sou Cidadão Global: quem sou eu e quem é o príncipezinho?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar certos aspetos da sua própria língua e cultura, de outras línguas e culturas. • Identificar cidades, referências e afiliações culturais próprias, bem como de outros alunos da turma e da escola. • Prestar atenção às línguas, às culturas e às pessoas em geral.
Áreas curriculares envolvidas	Educação para a Cidadania Global, Língua Portuguesa e Expressões Plásticas.
Atividades	1) Leitura da Dedicatória e do Capítulo 2 da obra “O Príncipezinho; 2) Apresentação das três crianças-exemplo;

	3) Preenchimento livre de cópias dos slides utilizados na apresentação das crianças-exemplo; 4) Escrita de carta e desenho.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none">• Anexo 4 – Modelo de carta;• Anexo 5 – Cartas enviadas pelas crianças;• Anexo 6 – Apresentação powerpoint sessão 1 (livro digitalizado e questões exemplo/de reflexão).
Duração	90 minutos

Sessão 2 – Práticas locais com impacto global: de onde acham que vem o Príncipezinho? E vocês?

A segunda sessão que desenvolvemos decorreu no tempo letivo da tarde dedicado à área curricular de Expressões Plásticas e teve como principal objetivo que as crianças fossem capazes de refletir sobre o Mundo em que vivem e sobre este decidir aquilo que consideravam mais importante para a sua vivência. Guiados pelo exemplo do narrador e do Príncipezinho que ficamos a conhecer após a leitura do capítulo três da obra de Exupéry, gerou-se uma conversa sobre o lido e a forma como cada uma das crianças olhava o mundo, isto é, era capaz de reconhecer e explicar aspetos do seu próprio mundo. Com isto, criou-se o ambiente que pensamos ter sido adequado para, posteriormente, introduzirmos um conjunto de questões que serviram de ponto de partida para que as crianças realizassem a atividade final da sessão. Direcionadas para dar resposta aos objetivos definidos para esta sessão, as questões levantadas orientaram as crianças no exercício de reflexão sobre a sua própria origem, a origem do mundo no qual se integram, sobre o que pensam compor o seu mundo, o que mais importância tem para a sua vida. Terminado este momento de cariz mais introspetivo demos início à atividade final da sessão, no decorrer da qual cada criança construiu o seu próprio mundo em forma de postal *pop-up* (Anexo 7 – Fotografia postal *pop-up* sessão 2). A cada criança foi disponibilizado um círculo de papel com cerca de 15cm de diâmetro no qual teria que representar, por desenho ou palavras, o que mais importante compunha o seu mundo. De seguida, depois de explicarmos através de um modelo como poderiam criar o seu *pop-up*, cada criança teve oportunidade de dispor o seu círculo em posição vertical ou horizontal para poder dar início à sua criação. Para terminar, e consoante o tempo de que cada criança precisou para criar a representação do seu mundo, foi proposto individualmente a algumas crianças que ilustrassem a

parte frontal do seu postal. Como na sessão anterior, como forma de concluir a sessão, cada criança respondeu à ficha de final de sessão (Anexo 8 – Ficha final da sessão 2).

Quadro 4 – planificação da sessão 2

Título da sessão	Práticas locais com impacto global: De onde acham que vem o Príncipezinho? E vocês?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber que existem várias culturas, mais ou menos diferentes. • Explicar certos aspetos da sua própria língua e cultura, bem como de outras línguas e/ou culturas. • Disponibilizar-se para partilhar o seu conhecimento linguístico e/ou cultural com os outros.
Áreas curriculares envolvidas	Educação para a Cidadania Global, Língua Portuguesa, Matemática e Expressões Plásticas.
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura do Capítulo três da obra “O Príncipezinho”; 2) Discussão sobre o excerto lido; 3) Criação da representação do mundo por cada criança; 4) Criação do postal <i>pop-up</i> por cada criança.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 9 – apresentação powerpoint do excerto de “O Príncipezinho” (livro digitalizado); • Círculo cartolina (15cm de diâmetro) recortado previamente; • Materiais para a criação artística.
Duração	90 minutos

Sessão 3 – Eu e os outros: outros mundos tão perto! Como con(vivo)?

A terceira sessão desenvolvida decorreu num ambiente de puro convívio e partilha de saberes, em particular, porque contamos com a presença de duas crianças da turma do 4º ano de escolaridade da escola que, após convite e breve preparação prévia, aceitaram vir partilhar as suas experiências multiculturais e plurilingues de adaptação a uma nova cultura e língua, neste caso a portuguesa. Importa lembrar que estas crianças tinham diferentes nacionalidades sendo uma de origem moldava e outra islandesa – com esta informação, não pretendemos cair no erro de afirmar que diferentes nacionalidades são reflexo de diferentes visões do mundo e da vida, de diferentes

culturas; de facto, este aspeto é, porventura, reflexo de um processo de globalização tendencialmente homogeneizador. Iniciamos esta sessão da mesma forma que as anteriores, isto é, com a leitura de mais um excerto da obra “O Principezinho”. Lemos o capítulo quatro, no qual o seu autor faz, e não só, uma pequena reflexão sobre aquilo que conhecemos e não conhecemos, mais especificamente, sobre aquilo que consideramos importante no Outro, em outros lugares e em outras culturas. Se no momento em que conhecemos algo novo o autor parece crer que só conseguimos levantar questões cuja resposta nada de importante nos contará sobre esse novo, por outro lado, crê também que não é o mais importante sobre alguém ou algo que conhecemos que nós, adultos, referenciamos ao falar destes – ao estilo de Almada Negreiros no seu texto inicial da obra *Nome de Guerra*. Com isto, pretendeu-se motivar as crianças a colocar aos nossos convidados questões que lhes permitissem ficar a saber algo valioso sobre estes. Após o momento de leitura, discussão e reflexão, já típica dos momentos de pós-leitura realizados até aqui, demos início ao momento de partilha e convívio. Usufruindo da apresentação que cada criança convidada fez de si própria e com recurso ao motor de busca *Google* e seu banco de imagens realizámos todos uma breve viagem aos lugares que estes, os convidados, nos queriam dar a conhecer. A partir de determinado momento, um pouco difícil de definir, a troca de questões e resposta entre as crianças do grupo-turma e as convidadas decorreu de forma tão fluida que a nós, professores, apenas coube o papel de rapidamente disponibilizar no quadro interativo aquilo que era pesquisado através do *Google*. As questões levantadas foram principalmente ao encontro dos interesses pessoais de cada uma das crianças, embora tenhamos reparado que algumas crianças, tal como no descrito no excerto lido, começavam por questionar os convidados sobre aspetos periféricos relativamente ao que realmente queriam saber. Ainda assim, relembramos que a necessidade de usarem aspetos menos poéticos dos seres e objetos para as organizar e categorizar não é tanto por questões de natureza linguística e, em particular da forma como as línguas se organizam, mas mais pelo impacto que o contexto onde essa língua é utilizada/usada tem sobre esta mesma. Por exemplo, no mundo atual, no qual os poderes capitalistas e imperialistas de estados-nações e grandes corporações multinacionais ditam o quadro ético e de valores das sociedades, não se poderia deixar de caracterizar uma casa iniciando por dizer o seu valor monetário e atributos imobiliários.

Com a duração aproximada de 50 minutos, este momento de partilha entre as crianças e os convidados foi um dos mais marcantes para a turma como se confirmará no momento da análise dos dados recolhidos. Esta sessão terminou com o preenchimento individual da ficha de final de sessão (Anexo 10 – Ficha final da sessão 3), na qual as crianças tiveram que responder às questões: *Achas que todas as pessoas vivem no mundo da mesma forma? Porquê?*

Quadro 5 – planificação da sessão 3

Título da sessão	Eu e os Outros: Outros mundos tão perto! Como com(vivo)?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência de situações de plurilinguismo no próprio ambiente e em outros lugares, próximos ou distantes. • Reconhecer algumas práticas e costumes sociais de diferentes culturas. • Formular hipóteses tendo em vista uma análise dos fenômenos linguísticos e/ou culturais. • Discutir sobre a diversidade cultural (vantagens, desvantagens, dificuldades ...) e construir opinião própria sobre isso.
Áreas curriculares envolvidas	Educação para a Cidadania Global e Língua Portuguesa.
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura do Capítulo 4 da obra “O Principezinho”; 2) Sessão de convívio e partilha com duas crianças convidadas.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 11 – Apresentação powerpoint do excerto de “O Principezinho” sessão 3 (livro digitalizado - versão espanhola); • Anexo 12 – Guião de entrevista (registado no caderno diário das crianças); • Computador com ligação à internet.
Duração	. 90 minutos

Sessão 4 – Eu, os Outros e as nossas Línguas: como comunicamos?

A penúltima sessão desenvolvida tinha como principal objetivo, e mais imediato, colocar as crianças numa situação de contacto intercultural para que fossem capazes de *explicar certos aspetos da sua própria língua e sua cultura, bem como de outras línguas e/ou outras culturas e comunicar tendo em conta as diferenças sociolinguísticas e socioculturais que nos caracterizam*. Para isso, convidámos uma colega de instituição de nacionalidade chinesa que se encontrava a

frequentar um programa de estudos em Portugal para dar a conhecer a sua língua e cultura ao grupo-turma, bem como responder às eventuais dúvidas e curiosidades das crianças. Como em todos as sessões prévias e vindouras, iniciámos com a leitura de mais um excerto de “O Príncipezinho”, neste caso o capítulo 8, que nos conta uma história de descoberta e de fascínio face o desconhecido. Tal como com a flor que o príncipezinho descobre e procura conhecer, o momento de reflexão e de diálogo pós-leitura centrou-se naqueles que foram os sentimentos que o autor na sua narrativa afirma serem expressos pelo Príncipezinho e de que forma não são esses mesmos sentimentos os que todos sentimos quando conhecemos algo novo. Reconhecendo a importância de colocar as crianças perante situações reais de descoberta e partilha, logo de seguida, demos início à apresentação da nossa convidada. Começando por apresentar de forma geral o seu país e a sua cidade, rapidamente o momento de apresentação se transformou em mais um momento de troca de saberes e quereres entre as crianças e a convidada. Após este momento, reconhecendo o interesse das crianças pela língua e cultura da nossa convidada, evidenciado nas questões que lhe colocaram, cada criança teve a hipótese de interagir de forma pessoal com a nossa convidada. Para essa breve interação foi disponibilizada a cada criança uma folha de papel colorida para que a nossa convidada desenhasse em mandarim a palavra que cada criança quisesse. Como nas sessões anteriores, esta sessão deveria ter terminado com o preenchimento da ficha de final de sessão (Anexo 13 – Ficha final da sessão 4). Contudo, o tempo despendido com a nossa convidada excedeu o esperado e, por isso, as crianças não dispunham do tempo necessário para o preenchimento da Ficha de final de sessão, o que no levou a optar por não a disponibilizar. Se por um lado acreditamos ter dado maior atenção aos interesses e necessidades das crianças, por outro lado porventura talvez nos venhamos a arrepender desta opção no momento de análise de dados.

Quadro 6 – planificação da sessão 4

Título da sessão	Eu, os Outros e as Nossas línguas: como comunicamos?
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber que certas culturas estão ligadas por relações históricas particulares (origem comum, contatos antigos, etc.). • Saber que sempre pertencem a várias subculturas. • Identificar línguas com base em provas gráficas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar tendo em conta as diferenças sociolinguísticas e socioculturais que nos caracterizam.
Áreas curriculares envolvidas	Educação para a Cidadania Global e Língua Portuguesa.
Atividades	1) Leitura do Capítulo 8 da obra “O Príncipezinho”; 2) Sessão de convívio e partilha entre todo o grupo e a convidada; 3) Sessão de convívio e partilha entre cada criança e a convidada.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 14 – Apresentação powerpoint do excerto de “O Príncipezinho” sessão 4 (livro digitalizado); • Anexo 15 – Guião de entrevista (registado no caderno diário das crianças; • Folhas de papel coloridas (tamanho A4).
Duração	.90 minutos

Sessão 5 – Nós, Cidadãos Globais: o caminho para a sustentabilidade!

Planificada como última sessão do nosso PIA, após diferentes discussões e reflexões realizadas em conjunto com a colega de diáde, decidimos desenvolver esta sessão no final de ambos os PIA. Esperando que nesta sessão as crianças fossem capazes de assumir a sua identidade cultural e linguística e de reconhecer que a sua identidade e visão do mundo é construída em interação com o Outro, retomámos com as crianças as criações da sessão 2, na qual cada criança representou a forma como entende o mundo em forma de postal *pop-up*. Iniciando com a leitura do capítulo 9 da obra “O Príncipezinho”. Neste ficamos a saber sobre a partida do Príncipezinho do seu planeta de origem e rapidamente as crianças compreenderam que pretendíamos discutir com elas sobre o estado do Mundo. Terminada a leitura, rapidamente as crianças expressaram afirmações relacionando algumas das tarefas que o príncipezinho realizou com tarefas que todos deveríamos cumprir tendo em vista um mundo melhor, particularmente, menos poluído. Como último momento planificado dos nossos PIA, realizámos uma pequena entrevista videogravada às crianças na qual pedíamos que estas olhassem o mundo que construíram quando iniciámos os PIA, na sessão 2, e nos dissessem o que de fariam diferente nesse momento, após ambos os PIA. As entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, num ambiente calmo e relaxado, de forma

individual e com a duração média de cinco minutos. As entrevistas decorreram como o esperado, tendo as 24 crianças presentes nessa sessão sido entrevistadas.

Quadro 7 – planificação da sessão 5

Título da sessão	Nós, Cidadãos Globais: O caminho para a sustentabilidade!
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar elementos linguísticos e/ou fenómenos culturais em línguas e culturas mais ou menos familiares. • Mobilizar conhecimentos adquiridos anteriormente sobre línguas e culturas durante a sua aprendizagem. • Assumir a própria identidade linguística e cultural. • Disponibilizar-se para partilhar o seu conhecimento linguístico e/ou cultural com os outros.
Áreas curriculares envolvidas	Educação para a Cidadania Global e Língua Portuguesa.
Atividades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura do Capítulo 9 da obra “O Príncipezinho”; 2) Discussão sobre o excerto lido, as sessões desenvolvidas em ambos os PIA e, em particular, sobre o mundo que construíram na sessão 2; 3) Entrevista individual a cada criança.
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 16 – Apresentação powerpoint do excerto de “O Príncipezinho” sessão 5 (livro digitalizado); • Mundos construídos previamente (Sessão II); • Câmara de filmar.
Duração	90 minutos

Instrumentos de recolha de dados

Típico de uma IA, nos PIA desenvolvidos, foram utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados. Neste caso, optámos por utilizar instrumentos de recolha de dados que, comumente, surgem associados a diferentes estilos de análise de dados. Ainda assim, importa esclarecer que a maioria dos dados recolhidos são analisados numa lógica qualitativa à luz da teoria da análise de conteúdo.

Em primeiro lugar, utilizámos a observação como principal fonte de recolha de dados, à qual associamos a videogravação como forma de podermos aceder posteriormente a qualquer informação que parecesse pertinente. Quando falamos em observação, mais do que falarmos sobre instrumentos de recolha de dados, fazemos referência, de facto, a uma estratégia de recolha de dados. Por isso, a técnica de observação consiste “no registo de unidades de interação numa situação social bem definida baseada naquilo que o observador vê e ouve (Denzin, 1989; Flick 1998 em Coutinho, 2015). A observação permite ao investigador documentar um conjunto vasto de acontecimentos e/ou situações, seja através de grelhas de observação, diários de bordo ou outros instrumentos. Além disso, o investigador deve saber qual o tipo de observação a realizar, sendo duas as dimensões a considerar no momento de escolha. Na dimensão da mediação, a observação pode ser não estruturada, estruturada ou mista, enquanto que na dimensão relacionada com os níveis de participação do investigador este pode desempenhar o papel de observador não participante, observador participante ou, numa situação de participação mista, participante como observador ou observador como participante (Coutinho, 2015). No caso do PIA desenvolvido, realizamos uma observação participante não estruturada. A observação não estruturada, ou naturalista, apresenta-se como um dos instrumentos preferenciais na investigação qualitativa. Nesta, o investigador mune-se de uma folha de papel na qual regista tudo o que observa. Por outro lado, assumimos o papel de observador participante já que éramos um membro interno do grupo com a função de investigar. Como explica Angrosino em Coutinho (2015), na observação participante o investigador assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa, sendo o seu objetivo conseguir ter a perspetiva de um *insider* do grupo, sem perder a credibilidade que assiste a um investigador social. Como supramencionado, a observação realizada foi sempre suportada pela videogravação da sessão para posterior análise. Além disso, foi desenvolvida uma ficha de monitorização para cada sessão, na qual pretendemos obter dados mais concretos sobre o trabalho realizado ao longo do desenvolvimento do projeto.

Enquanto instrumento de recolha de dados, os testes possibilitam a “avaliação de conhecimentos, inteligência, raciocínio abstrato, criatividade, entre muitas outras variáveis de foro cognitivo e mesmo socioafetivo” (Coutinho, 2015). Se normalmente surgem associados à investigação de pendor quantitativo, as fichas de monitorização feitas para cada sessão pretendiam ser do tipo ensaio. Isto é, falamos de testes constituídos por questões de resposta aberta que dão origem a dados do tipo narrativo. No decorrer dos PIA desenvolvidos, as crianças puderam criar um livro no qual iam adicionando todos os trabalhos que desenvolviam. Reconhecendo a importância destes dados, também consideramos como dados válidos algumas das produções das crianças.

Por fim, fruto da última sessão de ambos os PIA, realizamos uma entrevista a cada criança, sendo, por isso, a entrevista o último instrumento de recolha de dados a apresentar. Instrumento utilizado para a obtenção de informação através das questões que o investigador coloca ao inquirido, o inquérito por entrevista apresenta-se como “uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõe uma interação entre o entrevistado e o investigador” (Coutinho, 2015). Este aspeto, teve especial importância para as entrevistas realizadas na medida em que permitiu uma maior abertura por parte das crianças. Seguindo uma abordagem tradicional, as entrevistas ocorreram face a face e foram do tipo não estruturada. Numa entrevista não estruturada, ou “informal conversational interview” como lhe chama Patton (2002), as questões levantadas pelo investigador surgem de forma natural, não sendo necessária a existência de um guião. Ainda assim, o investigador parte para a entrevista consciente do que pretende abordar, deixando a decisão dos limites das temáticas a abordar nas mãos dos entrevistados. Todas as entrevistas foram gravadas para posteriormente serem transcritas e analisadas à luz da análise de conteúdo.

“In action research terms data refers to information. We systematically monitor what we are doing in order to gather information about it” (Mcniff e Whitehead, 2002, p. 92).

4

Análise de dados

4. *Análise de dados*

Análise de conteúdo

Construído como método para a análise de textos, a Análise de Conteúdo (AC) utiliza-se, essencialmente, na análise de dados do tipo escrito. Alvo de estudo por diversos autores, são também diversos os entendimentos sobre aquilo que é a AC. Bardin (1977, p. 9), define AC como uma “tarefa paciente de ‘desocultação’”, como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Para Coutinho (2015), a AC é “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitam uma comparação posterior”. Já Marshall e Rossman (1989, p. 98) entendem a AC como “uma forma de perguntar um conjunto fixo de questões aos dados de modo a obter resultados contáveis”.

Na AC, cabe ao investigador descobrir regularidades a partir dos dados que recolhe. As unidades de análise, sejam elas palavras, frases ou composições, organizam-se segundo categorias conceptuais que, por sua vez, devem ajudar o investigador a responder às questões de investigação formuladas. Método desenvolvido em 1977 por Laurence Bardin, a AC é atualmente suportada por duas grandes vertentes: numa o investigador parte para a recolha de dados com as categorias de análise já definidas, isto é, pré-definidas; por outro lado, o investigador não estabelece previamente as categorias de análise, mantendo um carácter exploratório. O investigador que estabelece previamente as possíveis categorias de análise pretende, acima de tudo, associar a análise de dados ao quadro teórico que suporta toda a investigação. Na AC do tipo exploratório “os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de quaisquer referências a um quadro teórico preestabelecido” (Ghiglione e Matalon, 1997, p. 210). Para a investigação desenvolvida, optámos por realizar uma AC do tipo exploratório e, por isso, o momento de organização dos dados que recolhemos, a pré-análise segundo Bardin (2011), será essencial para a definição das nossas categorias de análise.

A AC de tipo exploratório, segundo Bardin (2011), implica para o investigador que este siga três etapas sucessivas: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, o tratamento de dados.

O momento de pré-análise inicia-se com o primeiro contacto do investigador com os dados recolhidos, contacto esse a que chamamos de *leitura flutuante*. A pré-análise serve para o investigador 1) organizar o material recolhido; 2) seleccionar os documentos que serão analisados; 3) formular hipóteses ou questões norteadoras; 4) elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final. Em relação ao ponto 3), importa salientar que os objetivos de investigação, bem como as questões de investigação, podem surgir no decorrer da investigação, em particular no momento de aprofundamento teórico pelo qual o investigador passa. Para além disso, no momento de pré-análise, o investigador deve obedecer a um conjunto específico de regras que o irão auxiliar a dar entrada na exploração do material. A interpretação que o investigador faz de cada regra é determinante para o seu cumprimento, existindo sempre pontos de convergência e divergência entre pares, como por exemplo com a regra da exclusividade. As regras em questão são:

- exaustividade, o investigador deve esgotar a totalidade da informação/comunicação, sem omitir nada;
- representatividade, a amostra definida deve representar o universo;
- homogeneidade, os dados recolhidos e seleccionados devem manter a mesma referência temática, devem ser obtidos por técnicas de recolha iguais e devem ser recolhidos por indivíduos semelhantes;
- exclusividade, cada elemento deve ser classificado numa única categoria;
- pertinência, os dados recolhidos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivos de investigação.

A segunda etapa de uma AC do tipo exploratório, chamada de exploração do material, é a mais duradoura e cansativa para o investigador. Neste momento, o investigador organiza os dados seleccionados no primeiro momento e codifica-os de acordo com o quadro teórico que suporta a investigação. Isto é, o investigador deve já ser capaz de organizar os dados seleccionados iniciando o processo de atribuição de códigos a cada elemento para posterior identificação com a categoria de análise – uma determinada unidade de análise cuja relação com o universo da CG é clara deve ser assim codificada, por exemplo. De facto, enquanto processo de natureza sistemática, a codificação serve para que o investigador construa uma representação do conteúdo dos dados em análise. Segundo Bardin (2011), a codificação é composta por três procedimentos: o recorte consiste na seleção da unidade de análise, a enumeração é o momento de escolha das regras de contagem das unidades de análise e o processo de categorização que corresponde à seleção das categorias de análise, nas quais serão inseridas as unidades de análise. Por unidades de análise

entendemos as “secções de texto de natureza e dimensões variáveis, que devem afigurar-se como elementos detentores de um sentido completo e com pertinência para o objeto de estudo” (Coutinho, 2015, p.219). No momento da escolha das unidades de análise, o recorte, utilizam-se normalmente critérios de natureza semântica e não formal, podendo estas ser palavras, frases, parágrafos, etc. Além do conceito de unidade de análise, importa explicar o que são as unidades de registo e as unidades de contexto. As unidades de registo correspondem às respetivas unidades de análise que serão inseridas em determinadas categorias de análise, enquanto que a unidade de contexto corresponde à superunidade da qual foi retirada a unidade de análise. Em relação às unidades de contexto, estas não devem ser desvalorizadas por parte do investigador já que, como explica Bardin (2011), as suas “dimensões (superiores às da unidade de registo) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo”. Como já mencionado, posteriormente a procedermos ao recorte, iniciámos a enumeração, que não é mais do que o momento no qual o investigador realiza a contagem das unidades de análise. Justificando uma maior ou menor relevância para a investigação, as unidades de registo devem ser medidas consoante a sua frequência de aparição. Além disto, para garantirmos que realizamos uma enumeração correta devemos tomar em consideração alguns aspetos inerentes ao próprio processo. Alguns destes aspetos, segundo Coutinho (2015, p. 210), são:

- i) a presença de todo e qualquer elemento pode ser significativa e, por isso, não deve ser descartada;
- ii) a ausência, por sua vez, pode significar bloqueios ou traduzirem uma verdade escondida;
- iii) a frequência com que uma unidade de registo aparece é o que lhe atribui importância;
- iv) a intensidade atribuída à unidade de registo será medida através de tempos verbais (condicional, futuro e imperativo), dos advérbios de modo e dos adjetivos;
- v) a direção atribuída a cada unidade de registo deve ser favorável, desfavorável ou neutra;
- vi) a ordem de aparição das unidades de registo, provavelmente, tem um significado a descobrir, e;
- vii) a concorrência entre duas ou mais unidades de registo pela mesma categoria pode ocorrer, e isso possibilita ao investigador demonstrar a distribuição dos elementos e as associações existentes entre estes.

Para melhor compreendermos o procedimento de categorização importa debruçarmo-nos previamente sobre o conceito de categoria. No âmbito da AC, uma categoria corresponde a uma forma de pensamento, a uma classe que agrupa unidades de registo de acordo com características comuns. Corresponde à forma geral de um conceito, algo que, na nossa perspetiva, se enquadra

com o tipo de dados recolhidos, dados escritos de tipo qualitativo. Contudo, a categorização é um processo longo e cansativo e para que se consigam construir categorias corretas para as unidades de análise selecionadas devemos garantir que estas possuem determinadas qualidades (Bardin, 1977, 2011; Coutinho, 2015; Esteves, 2006). Desde logo, estas devem garantir exclusão mútua no sentido em que um determinado elemento só pode ser classificado numa única categoria sendo que, previamente, mas ainda no momento de definição das categorias de análise o investigador deve manter homogeneidade entre as dimensões de análise que realiza. Além disso, a pertinência das categorias de análise “devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem” (Coutinho, 2015). Relacionado com a objetividade e fidelidade das categorias para os/nos resultados obtidos, os autores advertem que uma correta categorização garante que o investigador não encontrará distorções nos resultados que obtem independentemente da subjetividade dos analistas, no nosso caso dos futuros leitores. Para terminar, a produtividade das categorias parece estar diretamente relacionada com os resultados obtidos, em particular se estes forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos. Para isso, importa que o investigador, previamente, considerando os instrumentos de recolha de dados que selecionou, invista em atividades que lhe forneçam dados variados quer ao nível do conteúdo, quer da sua forma e apresentação.

A terceira e última etapa de um AC de tipo exploratório, a tratamento dos resultados (a inferência e interpretação), inicia-se com o retorno do investigador aos marcos teóricos da investigação que desenvolve. Serão estes marcos que darão suporte e perspectivas significativas para o estudo. Reconhecendo já algumas das temáticas presentes nos dados analisados, o investigador deve encontrar nestes um conceito que os unifique. Existindo a necessidade de encontrar suporte em mais do que um conceito o investigador deve encontrar relações/semelhanças entre estes. De facto, é da relação entre os dados analisados e o quadro teórico que suporta a investigação que surgirá o sentido a dar à interpretação dos resultados obtidos. As interpretações que o investigador constrói, segundo os autores supramencionados, “serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer em profundidade certas afirmações/constatações aparentemente superficiais”.

A AC de tipo exploratório é, concluindo, um instrumento polimorfo e polifuncional que, quando utilizado corretamente, permite ao investigador obter resultados considerados válidos e fidedignos. É este o tipo de AC que se pretende realizar para o PIA desenvolvido.

Tratamento e análise de dados

Concluído o enquadramento teórico em torno da AC, método de análise de dados selecionado, prosseguimos neste momento para a análise dos dados recolhidos no decorrer das sessões do nosso PIA, desenvolvendo de forma breve o conceito de representação, essencial ao nosso processo de análise de dados. Tendo sido utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados, como já explicado, concluímos a fase de intervenção do nosso PIA com um leque consistente e diversificado de dados que importa agora analisar. Fruto do método de análise de dados selecionado, os dados áudio obtidos, bem como as entrevistas finais, foram transcritos de forma a poderem ser analisados devidamente (Anexo 17 – Transcrição dos dados recolhidos).

O conceito de representação ou imagem, dada a sua natureza pluriforme, tem sido utilizado de forma privilegiada no domínio das Ciências Humanas e Sociais, através de disciplinas como a Sociologia, a Sociolinguística, a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia, etc. Historicamente, o conceito de representação foi alvo de estudo por diferentes autores de referência em diferentes áreas como Durkheim, Weber, Piaget, Freud, Foucault, entre outros. Émile Durkheim no artigo *Représentations individuelles et représentations collectives* de 1898 (1974) ou Max Weber (1974), de um ponto de vista sociológico, afirmam que o conceito de representação surge da relação entre sujeito e sociedade, ao que chamam a vida social. Para Durkheim, existem as representações individuais e as representações coletivas, sendo que estas últimas são distintas e exteriores às representações individuais. Na sua perspetiva, portanto, Durkheim admite que “cada sujeito traz a sua contribuição mas que os fenómenos sociais não dependem da natureza pessoal dos sujeitos” (Pinto, 2005, p. 18). Com efeito, Durkheim afirma que as representações coletivas se apresentam como forças exteriores impostas ao sujeito no sentido da coesão social e política. Por outro lado, Weber, que desenvolveu os seus estudos em torno do poder político e do poder religioso, um dos criadores da teoria do Capitalismo, apresenta o conceito de representação como sendo “juízos de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem” (Pinto, 2005, p. 15). Enquadrando, Weber que fala do conceito de representação como visão do mundo, afirma que uma sociedade deve possuir uma visão do mundo abrangente e unitária que é construído pelos grupos dominantes – são esses membros dos grupos dominantes que Weber afirma estarem dotados de vontade (Pinto, 2005).

Mais recentemente, Alfred Schutz (1982), estudioso da obra de Weber aplicada às ciências sociais, apresenta o conceito de representação de forma mais elaborada. Segundo este, quando falamos de senso-comum, referimo-nos às representações do quotidiano que, de forma

generalista, correspondem à interpretação que o sujeito faz dos factos a partir do contexto social. Com isto, o senso-comum inclui “um conjunto de abstrações, formalizações e generalizações” (Pinto, 2005, p. 16). Nesta lógica, a forma como cada sujeito compreende o mundo, isto é, no sentido aqui dado, a forma como cada sujeito constrói uma representação do mundo, ocorre a partir das suas experiências pessoais que são a base do quadro de referências do próprio sujeito. (Pinto, 2005)

Ainda que seja relevante conhecer as diferentes noções do conceito de representação até aqui apresentados, foi dos estudos no âmbito da psicologia social e das ciências da linguagem que a DL retomou o estudo do conceito de representação. Com algum historial na disciplina de psicologia social, o conceito de representação, como explica Doise e Palmonari (em Pinto, 2005), tem sido entendido como polissémico, sendo por isso denominado de noção *carrefour*. Pos isso, Doise e Palmonari (op. cit.) indicam duas consequências resultantes da polissemia atribuída ao conceito de representação, “D’abord, des auteurs se réclamant de différentes disciplines peuvent très bien se trouver au même carrefour sans s’en apercevoir (...) Une autre conséquence de la situation carrefour de la notion de représentation sociale est sa grande polysémie: elle désigne un grand nombre de phénomènes et de processus” (Pinto, 2005, p. 18).

Contudo, Serge Moscovici, publica um estudo em 1961 intitulado *La psychanalyse, son image et son public*, no qual apresenta uma definição para o conceito de representação, que acredita corresponder a um equilíbrio entre conceito e percepção. O estudo de Moscovici é considerado premonitório no desenvolvimento da Teoria das representações sociais, já que, se por um lado ultrapassa a natureza polissémica do conceito e apresenta uma definição científica para o mesmo, por outro lado, é pela primeira vez descrito um método de abordagem às representações no âmbito da psicossociologia. Portanto, por representação entendemos “Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criadas na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual” (Vala, 1993 em Pinto, 2005, p. 19). Assim, no campo da psicologia social, uma representação é uma construção referente à produção de sentido dos sujeitos. (Pinto, 2005)

É a partir da década de 60 do séc. XX que o estudo das representações sociais e linguísticas ganha vida no domínio das ciências da linguagem, com especial incidência em disciplinas como a psicologia social da linguagem, da sociolinguística e da linguística. Boyer (1991a e 1991b em Pinto, 2005, p.26-28), autor-chave de importantes estudos e publicações sobre o conceito de representação, identifica esse conceito como parte de uma linguística dos usos sociais da língua e respetivas representações, quer em relação à língua, quer em relação ao uso social que o sujeito faz dessa mesma língua. Se para Boyer (op. cit.) a psicologia social analisa as representações dos

sujeitos sem dar grande ênfase às suas dinâmicas situacionais de origem, é especificamente essa dimensão interacional que a sociolinguística pretende analisar no estudo de representações. Desta forma, acreditamos que as representações surgem e se constroem em diferentes contextos, dos quais se salienta o contexto quotidiano. As representações têm como principais funções “o seu papel na construção de identidade e na reconstrução da realidade social, bem como a sua função cognitiva e de orientação/justificação de condutas e comportamentos comunicacionais” (Pinto, 2005, p. 27). Neste âmbito, para Calvet (1998 em Pinto, 2005), as representações linguísticas dizem respeito 1) às características da língua, 2) ao estatuto que a língua ocupa no sistema linguístico e político e 3) à sua função identitária. Concluindo, de facto, o estudo do conceito de representação, tanto social como linguística, à luz das ciências da linguagem impõe uma lógica na qual as práticas linguísticas são inseparáveis das representações que os sujeitos constroem sobre o Eu, o Outro e o Mundo. (Pinto, 2005)

Tendo-se iniciado o processo de análise de dados com a chamada *leitura flutuante*, logo de seguida partimos para o momento de pré-análise e de exploração do material de forma a podermos iniciar a categorização das unidades de análise. As categorias criadas, enquanto classe que agrupa unidades de registo com características comuns, foram definidas após discussão e reflexão conjunta com a colega de diáde, de forma a garantir que estas refletiam o quadro teórico que sustenta toda a investigação desenvolvida. Assim, retornando ao enquadramento teórico do nosso PIA, procurámos reencontrar pontos de encontro entre os três grandes conceitos norteadores da nossa investigação: a ECG, a CG, e a IC – sem nunca esquecer a questão de investigação levantada. Sendo objetivo do nosso PIA compreender qual o lugar da IC numa ECG de crianças, optámos por definir categorias que nos permitissem compreender a evolução das perceções e representações das crianças sobre o Eu, o Outro e o Mundo. Contando com três grandes categorias, em cada uma são inseridos os dados de forma sequencial e em cinco linhas de entrada distintas, correspondendo cada linha de entrada a cada sessão desenvolvida no âmbito do nosso PIA. Por fim, antes de apresentar cada uma das categorias criadas importa explicar que, posteriormente, no momento de análise de dados no qual estas, as categorias, entram em ação, dado o percurso evolutivo sob o qual as sessões desenvolvidas para o nosso PIA foram desenhadas, esperamos que ocorram dois fenómenos distintos, mas correlacionados. Em primeiro lugar, o facto de na primeira categoria definida, em comparação com a última, sabermos que encontraremos menos unidades de registo a inserir à medida que avançamos nas sessões desenvolvidas; em segundo lugar e em contraponto, sabemos que na última categoria, em comparação com a primeira, encontraremos menos unidades de registo a inserir oriundas de dados recolhidos nas primeiras sessões. Um breve retorno às

planificações das sessões desenvolvidas e leitura dos títulos das mesmas permite-nos compreender que as sessões desenvolvidas partiram de um trabalho focado na percepções e representações do Eu, para posteriormente avançar para as percepções e representações sobre o Outro e o Mundo.

Na Categoria C1 – percepções e representações do Eu (C1) – inserimos as unidades de análise que reportem diretamente à forma como o sujeito se vê, se conhece e reconhece. Fundamental na nossa visão do Eu, nossa visão-própria, as relações que o Eu estabelece com o contexto e elementos que o compõem são também incluídas na categoria C1. De facto, enquanto conceito-ação a CG implica dos sujeitos uma visão sustentada e positiva sobre o Eu, de forma a potenciar neste a vontade e o desejo de tomar parte da ação quotidiana que todos devemos desempenhar tendo em vista o desenvolvimento sustentável do mundo. Numa perspetiva de ECG cabe ao educador potenciar aos seus educandos não só o contacto com o Outro linguística e culturalmente distinto, mas também com o Eu, isto é, incluir nas suas práticas educativas momentos de aprendizagem nos quais os alunos sejam convidados a pensar de forma refletida sobre quem são, sua condição e seu papel no mundo. Importa salientar que elementos-chave como as línguas e as culturas são alvo de uma análise mais detalhada, considerando todo o enquadramento teórico do nosso PIA e aquilo que acreditamos serem as *pontes* que nos permitiram aproximar práticas em IC de práticas de ECG.

Em relação à Categoria C2 – percepções e representações sobre o Outro (C2) – podemos dizer que a definimos como a que deve incluir as unidades de registo que demonstrem algum tipo de identificação ou representação do Outro, seja ele na forma humana, animal, em número singular ou plural. Além disso, as unidades de registo a inserir na categoria C2 devem incluir os elementos-chave supramencionados, em particular, a forma como estes participam ou influenciam a visão que desenvolvemos do Outro. Desta forma, pretendemos colocar as línguas e culturas como elementos de construção identitária pessoal e social, isto é, como forma do sujeito se construir pessoal e socialmente a partir de diferentes pontos de vista sobre o Eu, o Outro e suas cosmovisões – importa referir este aspeto já que, na categoria seguinte que corresponde às percepções e representações sobre o Mundo, os elementos-chave a esta análise são vistos sob uma nova perspetiva. A opção por criar uma categoria direcionada para as percepções e representações sobre o Outro na análise dos dados que recolhemos no nosso PIA surgiu fruto de dois aspetos distintos: em primeiro lugar, alicerçados pelo quadro teórico que suporta a nossa investigação, onde colocamos sempre o Outro linguística e culturalmente distinto em lugar de destaque (quer na perspetiva de ECG, quer na multimodalidade apresentada da IC, em particular enquanto finalidade educativa), no desenvolvimento global dos sujeitos que se quer em CG; em segundo lugar, a categoria C2 surge da constatação empírica da influência que o Outro tem, seja o colega, o grupo-turma (o grupo de

intervenção), os professores (titular da turma e estagiários) ou até os auxiliares de ação educativa, isto é, os atores mais próximos das crianças no contexto escolar, não só na forma como cada criança entende o seu Eu, mas principalmente na forma como este se motiva e implica na descoberta e conhecimento do Outro e partilha do Eu. Neste aspeto, pensamos ter tido a felicidade de intervir com um grupo de crianças que se respeita e apoia de forma colaborativa, não existindo casos nem de exclusão nem de *bullying*, por exemplo.

A última categoria, a C3 – percepções e representações sobre o Mundo (C3) – surgiu da constatação do papel que o Mundo, isto é, que o contexto local e global que de forma continuada e acompanhando o processo de desenvolvimento global do sujeito desde a nascença influencia a construção de identidade e da rede de saberes e competências do sujeito que o permitem conviver com o Outro, compreendendo e participando ativamente nos principais pilares de uma sociedade (educação, economia, ambiente, saúde e cultura). Nesta categoria inserimos as unidades de registo que expressam referências a diferentes visões do mundo, em particular, diferentes características e funcionalidades atribuídas aos elementos-chave em análise. No momento de análise das unidades de registo inseridas na categoria C3, consideramos os elementos-chave línguas e culturas não só como características particulares e singulares de cada sujeito, mas também como características intrínsecas e determinantes no desenvolvimento da sociedade e do mundo, em particular, através da diversidade e pluralidade que representam nesse mesmo Mundo.

Concluindo, antes de terminar o presente capítulo, apresentamos abaixo um exemplo da tabela construída para realizar a análise dos dados selecionados, categoria a categoria, segundo os pressupostos até aqui apresentados.

Quadro 8 – exemplo do quadro de análise por categoria

Categoria C1 – percepções e representações do Eu	
Sessão 1 – Sou Cidadão Global: Quem sou Eu e quem é o Príncipezinho?	FFS.1.1 – “Sim. Porque é para conhecer melhor as pessoas.” (Aluno CA)
Sessão 2 – Práticas locais com impacto	FFS.2.2 – “Sim, porque o mundo ou o local em que vivem influência muito o nosso modo de viver e as nossas atitudes.” (Aluno RC)

global: De onde vem o Príncipezinho? E vocês?	
Sessão 3 – Eu e os Outros: outros mundos tão perto! Como con(vivo)?	FFS.3.4 – “Eu gostava de conhecer era a sua vida.” (Aluno LB)
Sessão 4 – Eu, os Outros e as nossas Línguas e Culturas: como comunicamos?	P.4: Happy/feliz (Aluno CG)
Sessão 5 – Nós, Cidadãos Globais: caminho para a sustentabilidade.	E.V.5 – “(...) F: E por exemplo com as línguas. Achas que é diferente ou achas que é parecido com isso? (...)”

Análise de dados (por categorias)

Brevemente, antes de iniciarmos a nossa análise de dados importa explicar qual a lógica segundo a qual esta será apresentada e explanada. Realizando a nossa análise de dados por categorias, iremos apresentar de forma individual cada uma das categorias criadas seguindo a progressão natural do nosso PIA, isto é, sessão a sessão. Os quadros construídas para as nossas categorias de análise, apresentando uma estrutura global, parecem ser a forma que melhor encontramos para analisar e apresentar as unidades de registo em análise já que permitem ao leitor uma visão clara e direta das mesmas. Em cada uma das tabelas construídas, as unidades de registo

inseridas serão precedidas de um código que refere qual o documento do qual foi retirada, como por exemplo: FFS.1.1 – corresponde à Ficha de Final de Sessão (partindo do FFS), em particular, da sessão 1 (para o FFS.1), estando a unidade de registo inserida no primeiro elemento a preencher pelas crianças (e terminar com FFS.1.1). Posto isto, começaremos a nossa análise de dados pela categoria C1, passando para a categoria C2 e terminarmos na análise da categoria C3. Concluindo o presente capítulo, com auxílio de dados recolhidos das Fichas de Final de Sessão desenvolvidas para o nosso PIA, daremos a conhecer quais foram os aspetos e momentos que as crianças mais ou menos apreciaram no nosso PIA.

Iniciando pela categoria C1, referente às percepções e representações das crianças sobre o Eu, apresentamos abaixo a Tabela X – Categoria C1 – percepções e representações do Eu, para logo de seguida iniciarmos a análise das unidades de registo nesta inseridas. Na categoria C1, relembremos, procuramos inserir as unidades de análise que demonstram qual a visão que cada criança tem do Eu, dos seus gostos e suas vontades, suas características e avaliações pessoais.

Quadro 9 – Categoria C1 – percepções e representações do Eu

Categoria C1 – percepções e representações do Eu	
Sessão 1 – Sou Cidadão Global: Quem sou Eu e quem é o Príncipezinho?	<p>FFS.1.1 – “Sim. Porque é para conhecer melhor as pessoas.” (Aluno CA)</p> <p>FFS.1.1 – “Eu acho que consigo compriender outros porque iame alertando” (Aluno CR)</p> <p>C.1 – “O sitio onde vivo é Portugal, na Gafanha da Nazaré. (...) Gostava de conhecer a Madeira e os Açores. (...) Gosto de ler, de jogar futebol com os meus colegas (...) Eu não gosto de fruta nem de vegetais. (...) sei falar Português, inglês e um pouco alemão. Penso que sou um menino normal (...)” (Aluno CA)</p> <p>C.1 – “(...) tenho 7 anos e vivo na Gafanha da Nazaré (...) sou muito chata, rabujenta e ciomenta é verdade (...)” (Aluno MC)</p> <p>C.1 – “Sou brincalhona e tenho 8 anos, e sei falar português. e ando no 2º ano e eu tenho cabelo castanho e eu gosto de andar de patins, e fazer ginástica.” (Aluno RD)</p> <p>C.1 – “tenho 8 anos e ando no 2º ano. sou simpatico o meu animal preferido é o crocodilo mas o que eu gosto mais no mundo são os meus pais sou moreno com olhos castanhos com cabelo castanho.” (Aluno TG)</p>

	<p>C.1 – “Sou amiga de toda a gente protejo os colegas e ajudo-os se estiverem tristes e magoados e chamo alguém e tenho cabelo castanho e sou morena e tenho óculos e tenho olhos castanhos.” (Aluno MI)</p> <p>C.1 – “A minha mãe diz que sou preguiçosa e ela diz que eu sou amor dela.</p> <p>Sou branquinha, tenho cabelo encaracolado e tenho olhos castanhos. E os meus colegas dizem que eu sou linda.” (Aluno SI)</p> <p>C.1 – “(...) vivo na Gafanha da Encarnação, sei falar portugues, engeles e Espanhol só um bocadinho tenho oito anos (...)” (Aluno CR)</p> <p>C.1 – “(...) sou de Portugal tenho olhos castanhos sou baixinho, a minha mãe diz que sou uma pipoca e aldrabão (...)” (Aluno LV)</p>
<p>Sessão 2 – Práticas locais com impacto global: De onde vem o Príncipezinho? E vocês?</p>	<p>FFS.2.2 – “Sim, porque o mundo ou o local em que vivem influência muito o nosso modo de viver e as nossas atitudes.” (Aluno RC)</p> <p>FFS.2.1 – “Acho importante conhecer outros povos, raças, tribos, religiões.” (Aluno SJ)</p> <p>FFS.2.2 – “Acho que é importante conhecermos as diferentes culturas do Mundo para aceitarmos as diferenças que existem entre os humanos de todo o Mundo ao nível da religião, da cultura, alimentação...” (Aluno LM)</p> <p>FFS.2.2 – “Eu acho importante conhecer o mundo porque por exemplo uma pessoa diz-nos Hello e nós ficamos a pensar o que é que ela terá dito.” (Aluno CR)</p> <p>FFS.2.4 – “Gostava de aprender o que era antigamente.” (Aluno MC)</p> <p>FFS.2.4 – “gostava de aprender a língua.” (Aluno RD)</p> <p>FFS.2.4 – “gostava de conhecer o mundo dos animais” (Aluno TG)</p> <p>FFS.2.4 – “o que eu gostava de aprender sobre o mundo dos doentes é se á trabalho, o que é que eles gostam.” (Aluno CR)</p> <p>FFS.2.4 – “Lingua. Casas. Atividades. Musicas. Jogos. Comidas. Paisagens.” (Aluno LV)</p>
<p>Sessão 3 – Eu e os Outros: outros mundos tão</p>	<p>FFS.3.4 – “Eu gostava de conhecer era a sua vida.” (Aluno LB)</p> <p>FFS.3.4 – “Eu gostava de aprender as línguas que as outras pessoas falam.” (Aluno MJ)</p> <p>FFS.3.4 – “A sua cultura e as suas caraterísticas físicas.” (Aluno CA)</p>

perto! Como con(vivo)?	
Sessão 4 – Eu, os Outros e as nossas Línguas e Culturas: como comunicamos?	<p>P.4: Happy/feliz (Aluno CG)</p> <p>P.4: Crocodilo (Aluno TG)</p> <p>P.4: Branca de neve (Aluno MI)</p> <p>P.4: Dragão (Aluno S)</p> <p>P.4: Vestido (Aluno MS)</p> <p>P.4: Príncipezinho (Aluno LV)</p> <p>P.4: Nome próprio (Aluno CA, AB, SB, RC, MC, RD, SI, CJ, SJ, AL, L, SL, LM, FM, VR e CR)</p>
Sessão 5 – Nós, Cidadãos Globais: caminho para a sustentabilidade.	<p>E.V.5 – “(...) F: E por exemplo com as línguas. Achas que é diferente ou achas que é parecido com isso?</p> <p>MC: É perigoso mudar as línguas porque se mudarmos as línguas nós também podemos perder os nossos amigos porque não nos conseguem compreender.</p> <p>F: Hm.</p> <p>MC: E não gostam que nós mudamos de língua.</p> <p>F: Mas tu não gostas de pessoas que falam outra língua?</p> <p>MC: Gosto mas às vezes fico cansada de tentar perceber</p> <p>F: Ah. Porque é preciso fazer um esforço para as compreender não é?</p> <p>MC: Aim.</p> <p>F: Mas e depois quando fazes esse esforço e as consegues compreender, não ficas assim muito contente?</p> <p>MC: Sim, mas a única pessoa que eu consegui compreender é o meu pai a falar espanhol. (...)” (Aluno CM)</p>

Legenda: FFS – Ficha Final de Sessão; C.1 – Composição da Sessão 1; P.4 – Palavra da Sessão 4; E.V. – Entrevista Vídeo.

Iniciando pela primeira sessão desenvolvida no âmbito do nosso PIA, na qual desejámos que as crianças olhando e refletindo sobre o seu Eu fossem capazes de identificar e explicar aquilo que as caracteriza como indivíduos, tendo para o efeito escrito uma carta de apresentação, analisaremos também, como para as restantes sessões nesta e nas outras categorias de análise, unidades de registo fruto de diferentes produções da criança, sendo as fichas de final de sessão o único documento em análise comum a todas as sessões desenvolvidas. Seguimos sessão a sessão

de forma a compreender o que se alterou nas percepções e representações que cada criança tem de si própria. Como já mencionado, esta lógica será a utilizada nas categorias seguintes (para recordar a planificação e como decorreu cada uma das sessões desenvolvidas voltar ao capítulo Orientações Metodológicas).

Numa análise global às unidades de registo com origem na carta de apresentação que cada criança escreveu podemos, desde logo, observar a tendência das crianças para se reconhecerem a partir das suas condições e estatutos ou características pessoais, principalmente físicas. Quando falamos em condições ou estatutos fazemos referência ao facto de a grande maioria das crianças utilizar a sua nacionalidade e o sítio onde reside, o ser aluno, a sua idade ou ainda o estatuto que ocupa no seio familiar para se identificar e definir. Por outro lado, as características físicas como a dimensão, estatura ou a cor do cabelo ou dos olhos são também umas das principais formas utilizadas pelas crianças para se definirem. Com menos incidência, mas com alguma relevância, podemos observar crianças a utilizar características de natureza psicológica ou afetiva para se descrever, como por exemplo MC e CA em C.1. Com isto, parece-nos que, de forma global, as crianças são capazes de olhar para si de forma múltipla, tentando utilizar diferentes aspetos e características como forma de se identificarem a si e ao Outro. Ainda assim, como veremos em unidades de registo de sessões posteriores, não há ainda referência nem ao Outro (em particular linguística e culturalmente distinto) nem ao Mundo nesse olhar introspetivo. De facto, o Outro surge do contexto família, como demonstram as crianças TG em C.1, SI em C.1 e LV em C.1. Concluindo, importa referir alguns casos excecionais: o aluno CA em FFS.1.1 que parece conceder lugar ao Outro naquilo que ele é, em particular no conhecimento mútuo possível de adquirir; CR em FFS.1.1, por outro lado, inclui também o Outro, mas desta vez como reflexo daquela que ele acredita ser a sua capacidade para um potencial encontro com esse Outro; por fim, CA em C.1, RD em C.1 e CR em C.1 são as únicas crianças a fazer referência ao elemento-chave de análise língua, demonstrando valorizar o seu repertório linguístico-comunicativo naquilo que as define.

Com o progredir das sessões, logo a partir da segunda sessão, começamos a observar nas crianças um maior reconhecimento da importância e do papel do Outro na forma como estas olham o Eu. Esta alteração, demonstração de uma maior abertura perante o novo e desconhecido, parece ocorrer a par de um alargamento no olhar que lançam sob o contexto comum e/ou pessoal, público e/ou privado no qual se inserem. A análise das unidades de registo dos alunos SJ em FFS.2.1, LM em FFS.2.2 ou MC em FFS.2.4, por exemplo, demonstram uma nova percepção e representação do Eu capaz de incluir o Mundo e seu conhecimento. Já RC, em FFS.2.2, parece conseguir aprofundar e correlacionar o Eu o Outro e o Mundo ao fazer referência à influência que o nosso contexto

próximo, bem como o Mundo na sua globalidade, tem na construção da nossa identidade pessoal. Terminando a análise das unidades de registo com origem na segunda sessão do nosso PIA, acrescentamos ainda, pela potencial importância em sessões futuras a desenvolver no âmbito do PIA da minha colega de diáde, a inclusão por parte de alguns alunos dos elementos animais ou mundo dos animais, quando pretendiam dar a conhecer aquilo que para eles seria o mais importante e valioso.

Após uma sessão na qual as crianças desenvolveram uma das atividades que mais gostaram ao longo do nosso PIA, a criação individual do mundo que represente o seu Eu, o momento de interação e convívio com duas crianças linguística e culturalmente distintas na sessão seguinte foi fundamental para uma maior abertura e vontade de conhecer o Outro por parte das crianças – algo que acreditamos ter sido correspondido. De facto, numa perspetiva contínua de maior abertura, valorização e respeito pelo Eu, observamos cada vez mais o derrubar de barreiras que impede as crianças de compreender que o que nos define e nos transforma são os nossos gostos e interesses e, em particular, pela sua natureza única e pessoal. Por isso, com auxílio de unidades de registo como a de LB em FFS.3.4, MJ em FFS.3.4 ou CA em FFS.3.4, observamos por parte das crianças a capacidade de reconhecimento de fenómenos de plurilinguismo e multiculturalidade no seu ambiente mais próximo. Se por um lado estes dados nos permitem afirmar que há também uma maior atenção e reconhecimento do Outro e do Mundo, acreditamos que nos permitem também deduzir a construção de uma visão do Eu que em definitivo inclui o Outro e o Mundo.

Antes de apresentarmos os dados finais obtidos no momento final de ambos os PIA desenvolvidos por mim e pela minha colega de diáde, embora cada vez mais focados nas perceções e representações sobre o Outro e o Mundo, importa analisar os dados recolhidos na quarta sessão do nosso PIA. Numa sessão na qual as crianças usufruíram de quase todo o tempo disponível para conviver e interagir com uma convidada de origem chinesa, foi dada a oportunidade a cada criança de escolher uma palavra para a convidada lhe traduzir para mandarim. Logicamente, parece-nos, a grande maioria das crianças optou pelo nome próprio, de facto, a forma mais básica de nos identificarmos enquanto indivíduo. Além disso, tendo sido proposto previamente da nossa parte que escolhessem, por exemplo, palavras que representassem algo valioso ou importante para elas, algumas crianças optaram por escolher outras palavras para se identificarem, inclusive o aluno LV que optou pela palavra ‘Príncipezinho’ como reflexo daquilo que ele afirmava ser o que mais gostava do nosso PIA. Concluindo a análise de dados referente à categoria C1, embora não sendo objetivo da sessão o foco no Eu mais do que no Outro ou no Mundo, pudemos constatar nas crianças, como foi já analisado e temos afirmando desde a análise referente aos dados da segunda

sessão, uma mudança na percepção e representação do Eu fruto de uma maior abertura à inclusão do Outro e do Mundo, progresso fundamental no caminho para práticas de CG.

Concluída a análise referente à categoria C1, passamos de seguida para a análise da categoria C2. Em relação à categoria C2, na qual inserimos as unidades de registo sobre as percepções e representações das crianças sobre o Outro, pretendemos compreender de que forma se alteraram as conceções das crianças no sentido de uma maior abertura e respeito perante o Outro linguística e culturalmente distinto. Abaixo, apresentamos a tabela 10, correspondente à categoria de análise C2, para logo de seguida avançarmos para a análise das unidades de registo da respetiva categoria.

Quadro 10 – Categoria C2 – percepções e representações sobre o Outro

Categoria C2 – percepções e representações sobre o Outro	
Sessão 1 – Sou Cidadão Global: Quem sou Eu e quem é o Príncipezinho?	FFS.1.1 – “Não porque as vezes as pessoas não pensam como nós” (Aluno CG)
	FFS.1.1 – “Porquê tipo se uma pessoa que sabe outras línguas (...)” (Aluno MI)
	C.1 – “(...) gosto de ver os jogos do benfica com o meu pai (...) gosto de brincar com os meus amigos (...)” (Aluno CA)
	C.1 – “(...) brincar com os meus colegas (...)” (Aluno RC)
	C.1 – “(...) eu gosto de passear com a minha irmã (...) de estar com o meu pai e com a minha mãe (...) E eu acho que o princesinho acho que é um principe gentil (...)” (Aluno MC)
	C.1 – “(...) o que eu gosto mais no mundo são os meus pais (...) foi fixe conhecereos (...)” (Aluno TG)
	C.1 – “(...) Tenho dois irmãos um pequeno e um com 10 anos (...)” (Aluno SI)
	C.1 – “(...) tenho 2 irmãos um têm 1 ano outro têm 12 anos (...) Eu axo que presepe é um robô que veio da terra.” (Aluno AL)
	C.1 – “(...) brincar com a minha irmã (...) Tem cabelo loiro tem uma capa vermelha.” (Aluno SL)
	C.1 – “(...) eu acho que o Príncipezinho é imaginário” (Aluno CR)
	C.1 – “(...) gosto de brincar com os primos (...)” (Aluno MS)

<p>Sessão 2 – Práticas locais com impacto global: De onde vem o Príncipezinho? E vocês?</p>	<p>FFS.2.2 – “Sim. Porque á pessoas diferentes de nós porque veem de lugares diferentes e estão habituadas a outras coisas.” (Aluno CG)</p> <p>FFS.2.1 – “Eu acho importante conhecer a língua e o queles fazem lá, e a alimentação.” (Aluno RD)</p> <p>FFS.2.2 – “Sim é importante conhecer o mundo para compreender os outros porque no mundo as pessoas são diferentes de mim.” (Aluno MS)</p> <p>FFS.2.2 – “Sim, porque para compreender os outros é importante conhecer a língua, o desporto que mais gostam, comida, musica e outras coisas.” (Aluno LV)</p> <p>FFS.2.4 – “gostava de conhecer pessoas diferentes” (Aluno MS)</p>
<p>Sessão 3 – Eu e os Outros: outros mundos tão perto! Como con(vivo)?</p>	<p>FFS.3.2 – “(...) Porque cada pessoa não tem a mesma cultura.” (Aluno CA)</p> <p>FFS.3.2 – “Porque as pessoas nao são todas iguais. Tem aspetos diferentes e vidas diferentes.” (Aluno LB)</p> <p>FFS.3.2 – “Não. Há pessoas que se preocupam com o nosso planeta cuidam dele. E outras estudam outros planetas que existem no universo.” (Aluno MJ)</p> <p>FFS.3.2 – “Não. Porque à pessoas mais ricas do que outras, outras mais contentes ou mais tristes, outras com guerras e outras mais felizes à muitas coisas para explicar.” (Aluno RJ)</p> <p>FFS.3.2 – “Não porque há umas pobres outras ricas, umas ficam tristes, outras não, umas vão à escola, outras não trabalham, umas desenham bem, outras não, e por ai fora.” (Aluno CR)</p> <p>FFS.3.2 – “Não. Há pessoas no mundo que vivem com mais posses que outras que têm menos posses e mais dificuldades na vida.” (Aluno VR)</p>
<p>Sessão 5 – Nós, Cidadãos Globais: caminho para a sustentabilidade.</p>	<p>E.V.5 – “(...) CA: Devia meter também pessoas de outras línguas</p> <p>F: Hmhm e tu achas que devíamos todos falar a mesma língua?</p> <p>CA: Não. (...)” (Aluno CA)</p> <p>E.V.5 – “(...) SB: Hm, eu acho que era melhor serem todas, hm, por exemplo aqueles que estão em Portugal não podiam ir para outros</p>

países só podiam ir lá dormir um dia porque assim se tivessem de falar com alguém não iam perceber nada e essa pessoa ficava ofendida

F: Ai...

SB: Se dissessem que não perceberam o quê que ela disse

F: Ah, mas tu por exemplo quando uma pessoa não percebe o que tu dizes não ficas ofendida? Tentas explicar outra vez?

SB: Tento. Mas tenho que ler um livro para saber a língua dela. (...)”
(Aluno SB)

E.V.5 – “(...) F: No mundo falam todas a mesma língua?

LB: Não. É... todas são diferentes.

F: Pronto. Muito bem. Mais alguma coisa que mudavas?

LB: Hm, mudava os homens a não tarem a lutar contra os outros. (...)”
(Aluno LB)

E.V.5 – “(...) F: Ok. E importavas-te que na tua nuvem ... que... ao lado da tua nuvem houvessem assim outras nuvens com outras pessoas?

SL: Não!

F: E importavas-te que nessas nuvens... nessas outras nuvens com outras pessoas... essas outras pessoas falassem línguas diferentes?

SL: Não!

F: E gostassem de coisas diferentes?

SL: Não, porque se falassem eu aprendia mais coisas (...)” (Aluno SL)

E.V.5 – “(...) F: Não, porque fazemos todos, gostamos todos de coisas diferentes. Não é?

CJ: Sim.

(...)

Gostava que houvessem muitas pessoas.” (Aluno CJ)

E.V.5 – “(...) F: Está bem. E para ti tu achas que é positivo ou negativo haver pessoas diferentes, que falam línguas diferentes, que gostam de coisas diferentes?

SJ: Ahm, acho que é positivo (...)” (Aluno SJ)

Legenda: FFS – Ficha Final de Sessão; C.1 – Composição da Sessão 1; E.V. – Entrevista Vídeo.

Dando início à análise das unidades de registo inseridas na categoria C2, relembramos a importância para o leitor das planificações das sessões desenvolvidas, bem como dos objetivos pedagógico-didáticos definidos para o nosso PIA. Enquanto segunda categoria criada para a análise dos nossos dados, esperamos compreender de que forma se alteraram as percepções e representações das crianças sobre o Outro. Para isso, pretendemos compreender de que forma as crianças olham o Outro, quem identificam como Outro, se o entendem e desejam entender, quais os aspetos e/ou características que consideram representativos do Outro, entre outros aspetos. Em particular, procuramos salientar eventuais ligações e/ou referências presentes nas unidades de registo sobre os elementos-chave a analisar: Língua e Cultura.

Numa fase inicial, analisando os dados referentes à primeira sessão desenvolvida podemos concluir o esperado e indicado pela literatura, isto é, a identificação, reconhecimento e explicação do Outro por parte das crianças provir do interior dos contextos mais próximos da criança. Como contexto mais representativo temos a família, em particular os pais e irmãos, como podemos observar nas unidades de registo dos alunos CA, MC, TG, SI, AC, SL e MS todos em C.1, respetivamente. O contexto escolar, dentro do qual referem os amigos e os professores, é aparentemente aquele além do familiar no qual os alunos CA em C.1 e RC também em C.1 parecem acreditar ser possível contactar e conhecer Outros, em particular, aqueles que partilham os mesmos gostos e interesses. Numa abordagem ainda inicial de abertura e contacto com o Outro, é interessante observar o papel dos fatores psicoafetivos e sociais nas referências das crianças ao Outro, sendo esta referência sempre alicerçada por algum interesse ou momento particular no qual a criança se implica com o Outro. Salientamos ainda as unidades de registo de CG e MI, ambas no respetivo excerto de FFS.1.1, nas quais fazem referência a um Outro abstrato possuidor de uma língua e cultura diferente com a qual eles interagem.

Tendo sido proposto às crianças que, para além de se apresentarem a si na carta que escreveram na primeira sessão, também dessem a conhecer quem era o Príncipezinho, um Outro que tinham acabado de conhecer. Os alunos MC, AL, SL e CR fazem referência ao Príncipezinho, o que nos permite aprofundar aquilo que tínhamos analisado previamente sobre os aspetos que consideram importantes quando mencionam um Outro familiar ou amigo, isto é, os seus gostos e interesses pessoais, neste caso particular atribuindo diferentes origens e características ao Príncipezinho.

Progredindo para a sessão seguinte, a 2ª, não esquecendo os objetivos e atividade final desenvolvida nesta sessão, observamos já nas crianças a inclusão de outros contextos quando procuram identificar ou reconhecer o Outro e seu papel no mundo. As crianças reconhecem, de

facto, que há um outro linguística e culturalmente diferente deles, demonstrando, além disso, interesse e vontade em conhecer e saber mais sobre o Outro. Analisando as unidades de registo de CG em FFS.2.2, RD em FFS.2.1 ou LV em FFS.2.2, por exemplo, identificamos o uso de diferentes atributos e características quando referem ou mencionam o Outro, como a língua que falam, as atividades que realizam, a comida que comem, o desporto que praticam ou a música que ouvem. Não se limitando ao reconhecimento e valorização do Outro linguística e culturalmente distinto, podemos começar a observar o surgimento do interesse e vontade em conhecer e interagir com o Outro, como podemos analisar a partir, por exemplo, das unidades de registo de MS tanto em FFS.2.2 como em FFS.2.4. De facto, confirmando este último aspeto mencionado e alargando-o às outras crianças, as unidades de registo oriundas da 3ª sessão do nosso PIA demonstram que há por parte destas uma apropriação do Outro na forma como o percebem e representam. As unidades de análise de RJ em FFS.3.2 ou de CR em FFS.3.2 são exemplo disso mesmo, da alteração da percepção e representação sobre o Outro por parte das crianças que demonstram agora ser capazes de explicar e justificar características e aspetos que lhe atribuem: condição social, condição económica, estado emocional, atributos físicos, capacidades, profissão, modo de pensar e agir, etc. Sob este último, os diferentes modos de pensar e agir que nos caracterizam e contribuem para que sejamos únicos e, por isso, para a diversidade humana (linguística, cultural e etc), importa salientar a unidade de registo do aluno CA em FFS.3.2 que identifica especificamente a cultura como aquilo que nos distingue. Concluindo a análise respetiva à categoria C2 – representações e percepções sobre o Outro, consideremos agora sob análise as unidades de registo com origem na sessão cinco do nosso PIA.

A análise das unidades permite-nos dar conta da mudança que esperávamos alcançar com as crianças e para as crianças: a atenção e preocupação para com o Outro, considerando a diversidade que o caracteriza (como ao Eu), bem como os interesses e necessidades deste Outro, na procura e desenvolvimento de um mundo mais justo e sustentável, a transformação necessária para uma cidadania que se quer global. Além disso, demonstram também uma maior apetência para a partilha das suas próprias experiências linguísticas e culturais. Com efeito, as unidades de registo do aluno CA em E.V.5, de LB em E.V.5, SL em E.V.5 ou CJ em E.V.5 são exemplo claro da mudança mencionada, através da demonstração de respeito, valorização e desejo de aprender e conhecer aquilo que define e caracteriza o Outro, como a sua língua, a sua cultura, o seu modo de vida. Contudo, como demonstra a unidade de registo de SB em E.V.5, há sempre espaço para dúvidas ou para o encarar de barreiras culturais, sociais e psicológicas no processo de interação e convivência com o Outro linguística e culturalmente diferente. Acreditamos que, neste caso, o

trabalho sob o aspeto particular apontado pela criança deve ser aprofundado de forma a desconstruir potenciais preconceitos ou atitudes menos positivas face o Outro – como o demonstra ao mesmo tempo SB em E.V.5, ao concluir com a apresentação da solução para o seu problema: obter um livro para ler e aprender a língua do Outro.

Prosseguindo para a análise dos dados referentes à categoria C3, relembramos que nesta iremos tratar de analisar as perceções e representações das crianças sobre o Mundo, em particular, a forma como estas de alteraram ao longo do PIA desenvolvido.

Quadro 11 – Categoria C3 – perceções e representações sobre o Mundo

Categoria C3 – perceções e representações sobre o Mundo	
Sessão 1 – Sou Cidadão Global: Quem sou Eu e quem é o Príncipezinho?	<p>C.1 – “(...) Gostava de conhecer a Madeira e os Açores. (...)” (Aluno CA)</p> <p>C.1 – “(...) eu moro na Gafanha da Encarnação e eu queria mostrar a minha casa e aveiro e uma loja (...)” (Aluno RD)</p> <p>C.1 – “(...) A minha rua tem um parque. (...)” (Aluno MI)</p> <p>C.1 – “(...) eu mostrava-lhes o estádio de aveiro onde já jogou o beira-mar. Também mostrava-lhes o farol da barra, jardim Oudinot. (...)” (Aluno SI)</p> <p>C.1 – “(...) vivo na Gafanha da Nazaré e aqui à cidades muito bonitas e as casas. (...)” (Aluno CJ)</p> <p>C.1 – “(...) Eu vivo na Gafanha da Encarnação, concelho de Ilhavo. (...) A Costa Nova e os palheiros são da minha freguesia. (...)” (Aluno SL)</p> <p>C.1 – “(...) sou de Portugal vivo da Gafanha da Nazaré. (...)” (Aluno FM)</p>
Sessão 2 – Práticas locais com impacto global: De onde vem o Príncipezinho? E vocês?	<p>FFS.2.2 – “Sim porque se eu conhecer o mundo posso conhecer os outros.” (Aluno MC)</p> <p>FFS.2.1 – “A natureza, as histórias do mundo todo.” (Aluno CG)</p> <p>FFS.2.1 – “Acho importante conhecer pessoas novas sítios novos e animais novos.” (Aluno TG)</p> <p>FFS.2.2 – “Sim, é importante conhecer o mundo para compreender porque é que os outros povos vivem de maneira diferente.” (Aluno CJ)</p> <p>FFS.2.1 – “O mundo tem uma beleza natural, acho importante conhecer a história de cada país e a culturas paisagens pões para mim são os aspetos mais importantes por conhecer.” (Aluno LM)</p>

	<p>FFS.2.1 – “Acho importante conhecer o mais que puder do mundo e conhecer o que o mundo dá para conhecer.” (Aluno VR)</p> <p>FFS.2.2 – “Sim. Porque se o mundo dá o prazer de nós o conhecermos o que ele têm é um passo para entendermos os outros.” (Aluno VR)</p> <p>FFS.2.1 – “O que eu acho importante conhecer do mundo é: de que língua é que falam o que é que á no mundo comparar as coisas com os outros mundos e saber o que é que se faz nesse mundo.” (Aluno CR)</p> <p>FFS.2.1 – “O que gostaria de conhecer no mundo seria a Espanha para visitar os avós. Gosto muito dos avós e tanho saudades.” (Aluno MS)</p> <p>FFS.2.1 – “Gostava de conhecer todos os castelos de Portugal. E também de outros sítios. E também gostava de visitar países novos como Espanha, China, Japão, França e Itália.” (Aluno LV)</p>
<p>Sessão 5 – Nós, Cidadãos Globais: caminho para a sustentabilidade e.</p>	<p>E.V.5 – “(...) CA: Hmm. Podia mudar as casas e meter a escola. Hm. Podia meter a minha família.</p> <p>F: Hm hm, mais pessoas, sim.</p> <p>Punhas casas diferentes, punhas a tua família.</p> <p>CA: Mais animais</p> <p>F: Sim, por causa da diversidade biológica...</p> <p>CA: Árvores...</p> <p>F: Sim, boa. E mais pessoas que foi a família que tu disseste.</p> <p>CA: Sim, e acho que é só. (...)” (Aluno CA)</p> <p>E.V.5 – “(...) LB: Então vou imaginar que aqui agora não ‘tá nada e que vou desenhar</p> <p>F: Imagina hmhm, o que é que tu punhas?</p> <p>LB: Então agora eu punha sem ser isto, eu punha as pessoas ahm, ahm, ahm, a recolher o lixo na praia, da estrada</p> <p>F: Boa...</p> <p>LB: E os peixes a nadar aqui deste lado direito pa... e depois os pescadores iam pescar o peixe para se alimentar (...)” (Aluno LB)</p> <p>E.V.5 – “(...) SL: Ahm, tirava a lua e punha mais nuvens. Desenhava uma pessoa... desenhava-me a mim que estava nas nuvens.</p>

	<p>F: Ah e desenhavas-te a ti nas nuvens. Está bem. E nessas nuvens havia o quê?</p> <p>SL: Ahm, havia o que eu gostava... borboletas, flores, casas</p> <p>F: Casas...</p> <p>SL: Roupa...</p> <p>F: Roupa... e não havia outras pessoas?</p> <p>SL: Havia os meus amigos, os meus pais, a minha família (...)" (Aluno SL)</p>
--	---

Legenda: FFS – Ficha Final de Sessão; C.1 – Composição da Sessão 1; E.V. – Entrevista Vídeo.

Chegados à última categoria de análise, a categoria C3 que corresponde às perceções e representações das crianças sobre o mundo, procuramos compreender como e quais as alterações que ocorreram na forma como as crianças construíam a sua ideia de Mundo, quais as suas visões sobre o mesmo, qual o propósito que lhe atribuem e, em particular, qual o papel e influência deste no Eu e no Outro que se quer CiG. Numa fase inicial, como podemos observar a partir das unidades de registo fruto da 1ª sessão, as crianças apresentam uma perceção ainda restrita e limitada do Mundo, centrando-se naquele que é o mundo do Eu: o mundo da família, o mundo da escola, o mundo dos seus interesses e gostos. Analisando as unidades de registo dos alunos RD, MI, SI, CJ, SL e FM podemos constatar isso mesmo, isto é, a representação do mundo e do que este tem de diferente para oferecer circunscrito, neste caso, ao espaço nacional, ao território português. De entre os diferentes aspetos aos quais sempre tivemos atentos no decorrer das sessões desenvolvidas, por exemplo aqueles que eram os interesses e dúvidas das crianças relacionadas com as temáticas abordadas ao longo do nosso PIA levaram-nos sempre a agir no sentido de procurar apoiar o aluno na procura de soluções. É por isso que achamos importante incluir a unidade de registo do aluno CA em C.1 que dá conta da sua vontade em conhecer outros locais do mundo, em particular o arquipélago da Madeira e o dos Açores, exemplo de algo que pode auxiliar o educador a perspetivar uma mudança na perceção e representação das crianças sobre o Mundo, motivando as crianças a partilhar o mesmo interesse como ponto de partida para a abertura da sua visão e pensamento sobre o Mundo. O que pretendemos dizer é que o aluno CA em C.1, ao demonstrar o interesse por conhecer diferentes locais do mundo, indica uma atitude positiva perante o novo e aquilo que ainda não conhece.

Partindo para a análise das unidades de registo provenientes da segunda sessão, procuramos compreender se a mudança esperada nas perceções e representações das crianças sobre o Mundo se tinha iniciado e qual a sua natureza. Com efeito, podemos observar a demonstração de visões mais alargadas sobre o Mundo, em particular, uma maior atenção e

dedicação de pensamento reflexivo sobre este e o que este representa. Analisando as unidades de registo de TG em FFS.2.1, CJ em FFS.2.2, LM em FFS.2.1, VR em FFS.2.2 ou CR em FFS.2.1 podemos observar que todas afirmam que o Mundo é uma entidade importante ao reconhecerem a diversidade que o constitui. Além disso, parecem reconhecer que os diferentes aspetos da diversidade que constitui o Mundo, sejam estes de natureza humana, linguística, cultural, biológica, ambiental, geográfica, entre outros, são algo valioso que devemos aprender sobre e com, numa perspetiva de enriquecimento pessoal, da relação e convivência com o Outro e com o resultado, espera-se, da procura e manutenção de um mundo justo e sustentável para todos. O aluno MC em FFS.2.2 parece percecionar o Mundo como meio para conhecer o Outro, exemplo das inúmeras interações que esperamos que as crianças construam entre as suas perceções e representações sobre o Eu, o Outro e o Mundo – sob um diferente ponto de vista, este aluno coloca os conhecimentos e saberes sobre o Mundo como veículo para conhecer diferentes Outros. Concluindo, fruto de uma sessão que, como já mencionado, ocorreu após a conclusão do PIA desenhado pela colega de diáde, analisamos de seguida as unidades de registo retiradas das transcrições das entrevistas realizadas. Nestas, utilizamos os mundos que as crianças construíram na 2ª sessão do nosso PIA para lhes propor que reformulassem a sua construção considerando tudo o que foi abordado ao longo dos dois PIA. Nestas unidades de registo as crianças demonstram uma maior abertura e interesse na manutenção de um mundo diverso e justo, percecionando e representando o mundo como algo complexo, vasto e diverso. Assim, no decorrer do nosso PIA, surgiram nas perceções e representações das crianças imagens de um Mundo que inclui diferentes Outros, diferentes línguas, diferentes culturas, diferentes locais e também a natureza e a diversidade que a enriquece. São exemplos o aluno LB em E.V.5 e o aluno SJ em E.V.5 que reconhecem 1) que o Mundo é diverso e de todos e 2) que o Mundo é parte integrante e integradora do Eu e do Outro, bem como 3) demonstram uma maior atenção, valorização e respeito para com o Mundo e a diversidade que o torna único.

O aluno CA em E.V.5, sendo uma criança que foi produtora de unidades de registo que entraram em todas as categorias de análise e em quase todas as linhas correspondentes às sessões desenvolvidas, acreditamos ser exemplo da mudança que ocorreu na forma como as crianças percecionam e representam o Mundo, isto é, na forma como veem e procuram conhecer o Mundo. Tendo como exemplo uma criança que começou por representar o seu Mundo como um grande campo verde com o Eu desenhado no centro a ocupar todo o espaço, a inclusão por parte desta do Outro, seja ele família e amigos, bem como da diversidade biológica e cultural na sua nova forma

de perceber e representar o mundo é para nós reflexo da mudança que ambicionamos proporcionar com o nosso PIA.

Concluindo, não podíamos deixar de salientar a importância extrema que atribuímos ao PIA desenvolvido pela minha colega de diáde que, sessão a sessão, procurou também ela ser agente ativo na transformação da cosmovisão das crianças num sentido de maior respeito, valorização e conhecimento sobre o nosso Mundo e sua diversidade para o desenvolvimento sustentável.

5

Considerações finais

5. Considerações finais

Iniciando-se aqui o último capítulo do presente relatório de estágio, chegamos por fim ao momento de reflexão sobre todo o percurso formativo realizado no decorrer da PPS, com particular incidência no PIA que desenvolvemos e vimos ganhar forma. Servindo o presente documento a função de relatar o percurso teórico e prático que levou à idealização, planificação e concretização do PIA desenvolvido no âmbito do curso de mestrado em *Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico*, o presente momento que intitulamos de considerações finais servirá para:

- Dar a conhecer perspectivas pessoais sobre o futuro da ECG;
- Apresentar os resultados finais do nosso PIA: de que forma a análise das perceções e representações do Eu, do Outro e do Mundo nos auxilia a responder à questão de investigação levantada – qual o lugar da IC numa ECG de crianças no 1º CEB;
- Refletir sobre:
 - a investigação teórica realizada no desenvolvimento do nosso PIA;
 - as opções metodológicas e pedagógico-didáticas utilizadas;
 - o nosso PIA, sua operacionalização e as crianças (intervenientes);
 - o projeto na sua globalidade – pontos positivos, pontos menos positivos e possíveis alterações em investigações futuras.
- Desocultar e refletir criticamente sobre o meu processo de aprendizagem e construção de uma identidade profissional como professor-investigador.

Reconhecendo possíveis pontos de encontro ou de convergência entre alguns dos aspetos sobre os quais apresentamos as nossas considerações finais, esperamos apresentar um texto claro e coeso que permita ao seu leitor ficar a conhecer, principalmente, qual o nosso diagnóstico final sobre o percurso de formação realizado no âmbito das UC de Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional – com particular incidência para o PIA desenvolvido, como já mencionado.

Entendido como conceito nuclear ao PIA desenvolvido, foi no quadro da ECG que delineámos toda a nossa prática educativa. A ECG, panorama educativo que conta já com uma história de quase seis décadas, surge no seio de movimentos sociais contra o racismo ou o armamento nuclear, sendo entendida como uma alternativa ao modelo educativo tradicional. Embora a investigação e a

documentação sobre esta nova perspetiva educativa fosse ainda parca, importa reconhecermos a perspicácia dos seus primeiros defensores, ao reconhecerem o papel da educação na formação de sujeitos capazes de olhar o Mundo além fronteiras nacionais. Com a passagem dos anos, desde o fim da guerra fria à queda do muro de Berlim até à viragem do milénio com a entrada em força da globalização, o mundo transformou-se na chamada aldeia global, onde a interação e o intercâmbio entre sujeitos e bens ultrapassa as barreiras dos estados e nações. Atualmente, quase duas décadas passadas desde a entrada no novo milénio, tendo-se tornado numa aldeia quiçá ainda mais pequena, o mundo depara-se agora com novos desafios que todos precisamos de conhecer e aos quais devemos procurar dar resposta. Desde as desigualdades sociais cada vez mais transversais a países desenvolvidos e em desenvolvimento como a pobreza, o desemprego ou a discriminação por classe, religião ou sexo; a guerra e o terrorismo religioso e económico que destrói vidas a um ritmo cada vez mais alarmante; os desafios ambientais que hoje enfrentamos enquanto espécie e cuja amplitude global é contraposta pelo afastamento ou isolamento de estados e nações no esforço conjunto que tais desafios implicam; ou os milhões de sujeitos ainda sem acesso a água potável, alimentação, cuidados de saúde ou educação, importa cada vez mais repensarmos a forma como temos permitido que a educação, em particular os estabelecimentos escolares públicos, continuem a formar sujeitos para se integrarem no mundo do século passado. Com efeito, é também para a resolução dos desafios e problemas como os apresentados que propomos a ECG como uma perspetiva educativa que se foca no presente sem nunca esquecer o futuro. As mudanças sociais, económicas e até culturais que afetam os países quando estes se apresentam cada vez mais globalizados, por vezes meros efeitos secundários desse mesmo processo, exigem cada vez mais dos seus cidadãos o domínio de saberes cognitivos e emocionais para os quais a estrutura tradicional de educação não consegue dar resposta (Carr e Kemmis, 1986; Gil Pérez e Vilches, 2006; Ki-moon, 2012; Maturana e Varela, 1995; UNESCO, 2005, 2009, 2015, Vilches e Gil Pérez, 2007, 2008, etc).

Em Portugal, é impossível negarmos que somos hoje um país moderno, globalizado e com potencial de crescimento generalizado ao nível de diversos indicadores sociais e/ou económicos. Sendo um país com maior reconhecimento internacional atualmente, quer através de algumas personalidades a ocupar cargos de relevância internacional ou da excelência da nossa investigação e indústria (dentro de determinadas áreas), cabe a Portugal assumir cada vez mais um lugar de destaque em esforços conjuntos que objetivam um mundo mais justo e sustentável para todos. Contudo, será que está cada uma das partes, cada um dos estados e nações do mundo preparados para a mudança que se impõe? E a nossa educação, será que temos as nossas escolas e, talvez mais

importante, os nossos professores e restantes atores educativos preparados para formar e educar cidadãos para o séc. XXI, Cidadãos Globais?

Como tentamos demonstrar no Capítulo 3, aquando do enquadramento legal e curricular do nosso PIA, os documentos normativos e orientadores do sistema de ensino público apresentam, de facto, algumas indicações ou orientações no sentido de uma educação mais próxima daquilo que acreditamos ser uma ECG. Analisando de forma transversal programas e metas curriculares referentes ao 1º CEB, foi com particular entusiasmo que analisámos a LBSE, documento com mais de trinta anos (sofreu ligeiras adendas e alterações, nunca alterando o seu sentido e propósito original). Neste documento, vemos já consagrado o dever do estado, através do sistema escolar público, de garantir uma educação para todos direccionada para o desenvolvimento global dos sujeitos. Nos trinta e poucos anos desde a sua criação, várias foram as tentativas de atualizar e modernizar o sistema educativo português. Desde projetos como o das escolas de área aberta que chegou a ter uma escola-piloto construída de raiz em Mem Martins, ao gradual alargamento da escolaridade mínima obrigatória, ou à inclusão da língua inglesa no 1º CEB, todos estes passos foram dados como forma de dar resposta à necessidade de formar cidadãos capazes de se adaptarem a um mundo laboral e profissional cada vez mais exigente e complexo. Mais recentemente, para o presente ano letivo especificamente, o Ministério da Educação lançou um novo projeto que prevê maior flexibilidade curricular em estabelecimentos escolares piloto, algo que nos parece potenciar uma maior proximidade da escola e sua comunidade ao contexto local e regional do qual esta faz parte, essencial para resposta aos desafios e necessidade locais cujo impacto pode ser global. Parece-nos, assim, que podemos encontrar alguns traços ao longo da história da democracia portuguesa que apontam para algumas mudanças no sentido da alteração do sistema educativo, embora não nos pareçam suficientes para dar resposta ao mundo atual, alcançável porventura através de uma ECG como a que aqui defendemos.

Concluindo, face a nossa visão sobre esta matéria no panorama atual, em particular no panorama educativo português, será possível reconstruir o sistema educativo português sob uma nova lógica, a da ECG? Na nossa visão e reconhecendo que é errado limitar a reconstrução desejada ao panorama educativo, já que falamos de uma mudança que se impõe a todos os níveis da sociedade (a CG é transversal e quotidiana), acreditamos ser através da educação que essa reconstrução pode ter início – tal como a UNESCO na *Declaração da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (2005), acreditamos na educação como condição sine qua non para o desenvolvimento justo e sustentável do mundo, lógica de uma ECG. Por isso, queremos também acreditar que essa reconstrução é possível de concretizar, num longo percurso

a realizar passo a passo, e para a qual nos cabe motivar os diversos agentes implicados no processo educativo dos nossos cidadãos, futuros CiG. Acreditamos na educação como principal motor do desenvolvimento de sujeitos e sociedades, ao mesmo tempo que acreditamos na motivação e no desejo de professores, educadores, formadores de professores e educadores, psicólogos, outros atores educativos e famílias, de se envolverem na formação e desenvolvimento global de sujeitos capazes de interagir com o Outro, tendo em vista o esforço conjunto por um mundo mais justo e sustentável. Para terminar, à investigação académica, cabe o papel de continuar a provar o valor da ECG face o mundo globalizado do século XXI, desvendando suas potencialidades educativas.

Enquanto momento final não só da UC supramencionada, mas, com efeito, de toda a formação realizada para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º CEB, o presente RE tem como objeto central à sua construção o PIA que desenvolvemos em contexto escolar. Projetado e desenvolvido para uma turma do 2º ano de escolaridade, o nosso PIA pretendia dar resposta à questão de investigação: qual o lugar da IC numa ECG de crianças no 1º CEB? Para isso, foram definidos objetivos gerais a todo o PIA, bem como objetivos específicos para cada uma das sessões desenvolvidas, que nos auxiliassem no recurso às melhores técnicas e instrumentos de recolha de dados, cuja posterior análise nos permitisse dar resposta à questão de investigação levantada. Após termos realizado a análise dos dados (capítulo anterior), importa agora, apresentar o exercício de reflexão crítica que realizamos como forma de (tentar) compreender o lugar da IC numa ECG.

Relembrando os conceitos-chave do nosso PIA, Intercompreensão e Cidadania Global, não podemos deixar também de relembrar o aspeto comum a ambos os conceitos que nos serviu de ponto de partida para a construção das categorias de análise de dados – relembrando também que estas, as categorias de análise, devem 1) espelhar o quadro teórico da investigação e 2) auxiliar o investigador a dar resposta à sua questão de investigação. Assim, colocando o sujeito, o Eu, e as relações que estabelece e desenvolve com o Outro e o Mundo no centro da investigação realizada, concluímos ser possível enquadrar a IC como uma das principais finalidades educativas da ECG. Isto é, de facto, a forma mais simples de respondermos à nossa questão de investigação será afirmarmos que o lugar da IC numa ECG é o de finalidade educativa dessa mesma educação que, como sabemos, objetiva a formação e desenvolvimento de CiG. Com efeito, compreendemos que devemos procurar resposta para, de que forma é que a IC como finalidade educativa influencia na formação e desenvolvimento do sentido de CG nos educandos. Se, de facto, nos capítulos referentes ao enquadramento teórico do nosso PIA acreditamos ter deixado essa ligação bem clara, é a partir da análise de dados realizada que a pretendemos agora justificar. A transformação

observada nas percepções e representações das crianças sobre o Eu, o Outro e o Mundo apresenta-se como o principal indicador do valor e, para o efeito, do papel da IC numa ECG, na medida em que esta, a transformação, é reflexo das aprendizagens realizadas pelas crianças. Como podemos confirmar aquando da análise de dados, o contacto das crianças com o seu Eu e com o Outro linguística e culturalmente distinto permitiu desenvolver nestas uma maior abertura e um mais profundo desejo de conhecer novos Outros, novas línguas e novas culturas, isto é, conhecer o Mundo. Além disso, permitiu às crianças conhecer e discutir sobre diferentes cosmovisões, iniciando assim a sua capacitação cognitiva e emocional para uma convivência com o Outro, tendo em vista possíveis campos de atuação para a construção de um mundo mais justo e sustentável para as gerações atuais e futuras, bem como para todas as espécies que habitam o planeta Terra. Restringindo a uma fase inicial da formação e desenvolvimento de CiG, considerando que atuamos com crianças a frequentar o 2º ano de escolaridade, a IC pode ser entendida como uma finalidade educativa que, dada a sua natureza transformativa, irreversível, integradora, transfronteiriça e problemática, promove e é geradora de um conjunto vasto de aprendizagens que permitem ao educando melhor reconhecer e conviver com o Outro e o Mundo na sua alteridade. Tendo-nos deparado com vários contratempos à concretização de algumas atividades que inicialmente tínhamos previsto desenvolver no âmbito do nosso PIA, temos consciência de ainda assim termos sido capazes de desenvolver um conjunto de atividades que, embora não muito alargado, foi conciso e fundamentado, permitindo-nos dar resposta à nossa questão de investigação. Contudo, acreditamos que um projeto de investigação na mesma linha do que o que desenvolvemos, mas com uma maior extensão temporal e espacial, como já mencionado, poderá dar respostas mais profundas sobre o real potencial da IC enquanto finalidade educativa numa ECG de crianças do 1º CEB.

O percurso realizado ao longo da nossa PPS, desde o aprofundamento teórico sobre as temáticas selecionadas, à planificação das sessões e concretização do nosso PIA até ao momento em que nos encontramos, de conclusão desse mesmo percurso (para dar início a outro), foi marcado por momentos positivos e outros menos positivos que, no seu conjunto, foram determinantes para a contínua construção da nossa identidade profissional (e pessoal). As leituras e aprofundamento teórico realizados, enquanto primeiro momento da construção do nosso PIA, foram fulcrais para a nossa maior motivação e desejo de trabalhar essas mesmas temáticas – a CG e a IC. Iniciando por aprofundar o nosso conhecimento sobre a CG e a ECG, perspetiva educativa que suportou toda a nossa investigação, foi ainda voltados para nós próprios, investigadores e professores em formação, que aprendemos a identificar e reconhecer práticas sociais e educativas

de CG. Numa fase especial de concretização de aprendizagens ricas e variadas, acreditamos que o momento de leitura e aprofundamento teórico que realizamos é hoje determinante para a forma como olhamos a Educação e o nosso papel nesse universo. Ainda assim, para que serve o conhecimento teórico senão para nos permitir concretizar uma verdadeira *praxis*? É, por isso, que nos empenhamos em cada etapa do nosso PIA no desenvolvimento das nossas capacidades de pensamento crítico de forma a garantir que todos os momentos educativos planificados sejam os mais adequados para os objetivos propostos. Se por um lado conseguimos desenvolver momentos que poderemos entender no seu sentido etimológico como uma *praxis* educativa, por outro lado existiram momentos planificados cuja concretização não foi a desejada, aspeto alvo da nossa reflexão de seguida.

Porventura, os momentos de maior stress e emoção foram aqueles em que nos implicámos na planificação e projeção daquelas que seriam as sessões do nosso PIA. Auxiliados por uma ainda curta experiência de docência, foi precisamente nesse campo que sentimos maiores dificuldades. Reconhecendo que, de facto, a formação para a docência não se extingue na sua fase inicial de profissionalização, a PPS que realizamos permitiu-nos tomar consciência do papel da experiência no sucesso das nossas práticas educativas. Ser-se professor, mais do que exigir ao profissional que possua um repertório vasto de saberes e conhecimentos, com alguma especialidade claro, exige deste determinados valores e atitudes que, sendo parte da sua identidade pessoal, o professor deve conseguir mobilizar para a sua prática pedagógica. São valores como o respeito perante todos independentemente do seu estado ou condição, língua ou cultura, a justiça refletida e imparcial perante todos, ou a humildade na convivência e interação entre todos os atores educativos independentemente do seu estatuto. Com isto, podemos compreender que mais do que nos focarmos em conteúdos e planificações em perfeita consonância com metas curriculares e programas escolares, importava refletir sobre a nossa postura, as nossas ações e reações perante as crianças e seus desejos e necessidades singulares, bem como sobre os meios e instrumentos que utilizamos para mediar a interação entre nós e as crianças. Atualmente, constatamos que essa preocupação, ao estar sempre direcionada para nós próprios, poderá ter resultado em momentos educativos menos ricos em aprendizagens para as crianças, algo que acreditamos ser parte do processo pelo qual passamos, o de construção da nossa identidade profissional. De facto, se consideramos ser capazes de dominar e saber os conteúdos oficialmente propostos para o 1º Ciclo do Ensino Básico, estamos ainda a procurar dominar o professor que há em nós – isto é, a reconstruir e personalizar a nossa visão da função do professor. É, então, ao nível afetivo e emocional que encontramos aquelas que acreditamos serem as nossas maiores fraquezas

enquanto professores. Tal como quando tentamos sintonizar uma estação de rádio na banda FM, procurando o equilíbrio exato que nos permite ouvir a emissão em perfeitas condições, parece existir um equilíbrio tangível entre o humor e a disposição do professor que lhe permite estar em sintonia com as necessidades e interesses das crianças, sem nunca esquecer, o propósito das suas ações. Neste momento, acreditamos estar cada vez mais perto de encontrar a nossa estação e, por fim, compreender como tornar real tudo aquilo em que acreditamos e defendemos: uma educação para a vida, para todos (não é igual para todos!), tendo em vista a formação e o desenvolvimento global de cidadãos críticos e ativos na sua comunidade e na transformação para um mundo sustentável para as gerações futuras e atuais.

Uma educação para a CG que tem como principal preocupação e riqueza as crianças, principais construtores do seu saber e da sua própria emancipação e empoderamento face ao mundo atual, ainda marcado por abusos militares e económicos entre povos e nações, de guerras sobre poder, dinheiro e religião, de crimes contra a humanidade. Um mundo onde milhões vivem com excessos e abundância e biliões sobrevivem na pobreza e em sofrimento. É esta a nossa motivação pessoal para sermos professores, o acreditar que podemos desempenhar um papel ativo na transformação que se impõe, o acreditar que podemos ser parte da formação e desenvolvimento dos cidadãos do futuro, os Cidadãos Globais. Concluindo, se a PPS que realizámos e, em particular, o PIA que desenvolvemos nos permitiram tomar consciência da nossa condição enquanto professores em formação, permitiu-nos também compreender que, tal como essa mesma condição se constrói e aperfeiçoa, também as nossas práticas educativas cada vez mais serão reflexo daquilo em que acreditamos e defendemos. Há um longo caminho a percorrer, mas as aprendizagens e experiências que se perspetivam só servem de motivação para continuar a investigar em educação, algo que procuro ainda descobrir onde se opõe à prática docente no ensino público – porque é que os professores no ativo não conseguem manter o seu sentido investigativo apurado? Será só falta de formação profissional? Não é vital à prática da docência a investigação?

Como já mencionamos, o PIA que desenvolvemos no âmbito da nossa PPS foi, e será, o momento mais importante na fase final da nossa formação inicial de professores. Com efeito, a planificação, implementação e avaliação do nosso PIA foi fundamental para i) desenvolver as nossas competências de investigação, essenciais a qualquer ator educativo no mundo globalizado, comprovado no programa específico da UC de PPS, ii) aprofundar o nosso saber pedagógico-didático e o conhecimento situado no quadro das áreas de conteúdo da educação Pré-escolar e do 1º CEB, bem como sobre temáticas que nos são caras como a IC e a CG, iii) construir uma identidade profissional multifacetada assente no desejo e vontade de sempre querer saber mais através de

práticas de reflexão e colaboração com a comunidade, iv) transformar as nossas percepções e representações sobre o Eu, sobre o Outro e sobre o Mundo no sentido de práticas sociais e educativas de CG e, v) como definido nos objetivos do investigador (Capítulo 3), compreender o lugar da IC numa ECG.

Criado para as crianças intervenientes, a turma do 2º ano de escolaridade, não pretendíamos nada mais com o nosso PIA, simplificando, do que lhes proporcionar momentos ricos de aprendizagem e crescimento. Nesse sentido, tentámos apresentar diferentes atividades no decorrer das sessões do nosso PIA, numa abordagem multimodal e diferenciada do processo de ensino-aprendizagem. Com recurso a diferentes estratégias estudadas e experienciadas ao longo da nossa formação inicial, bem como diversos instrumentos pedagógicos sob diferentes formatos, fomos construindo um conjunto de propostas educativas que nos permitiram criar um projeto de IA que colocou as crianças no centro de todo o processo. Ainda assim, como em tudo na vida, há sempre aspetos a melhorar e, refletindo sobre a implicação das crianças nos diferentes momentos constituintes das sessões desenvolvidas, demonstraram que nem sempre tomámos as melhores opções. Desde logo, e porque nos parece que tempo todos precisamos sempre mais um pouco para tudo na vida, considerando toda a envolvência epistemológica, ontológica e metodológica do nosso PIA, de facto, acreditamos que, para aprofundar e retirar conclusões acertadas e fidedignas, necessitaríamos de realizar, pelo menos, mais um ciclo de investigação-ação. Isto é, ao mesmo tempo que colocamos o tempo como uma das dificuldades à operacionalização do nosso PIA, perspetivamo-lo como potencial fator a ajudar na melhoria da sua implementação em contexto de 1º CEB. Além disso, as questões de ordem temporal, por má gestão da nossa parte, levaram-nos a desenvolver sessões cuja duração excedia aquilo que consideramos acertado dada a faixa etária das crianças. Chegando por vezes a dobrar o tempo aceitável, já que desenvolvemos sessões com a duração de 100 minutos, foi difícil em determinados momentos manter os níveis de implicação das crianças num nível aceitável. Além disso, compreendemos agora que nem sempre fomos capazes de apresentar propostas educativas que se situassem na Zona de Desenvolvimento Proximal (cf. Vygotski, Bronfenbrenner, entre outros) de todas as crianças. Reconhecendo que, porventura, isso apenas será alcançável à luz de uma diferente realidade educativa e escolar que não a atual do sistema público nacional, há sempre a opção de serem planificadas diferentes atividades consoante os interesses e necessidades de cada criança – algo que também não conseguimos concretizar. Refletindo sobre aquilo que nos pareceram ser os níveis de implicação das crianças ao longo do nosso PIA, podemos concluir que todas as crianças têm preferência por momentos educativos dinâmicos, próximos da sua realidade quotidiana e nos quais se vejam

implicados na interação com os seus pares, com o Outro e o saber que constroem através da colaboração e partilha de experiências.

Pensando sobre o PIA na sua globalidade, chegamos ao presente momento com um sentimento misturado, meio mel meio fel, de que conseguimos alcançar os objetivos propostos, mas que poderíamos ter implicado mais o professor titular da turma no nosso PIA e, em particular, no seu quadro teórico. Poderíamos ter garantido uma maior inclusão das famílias e contexto comunitário, neste caso não só no nosso PIA como em toda a nossa PPS. Poderíamos fomentar uma melhor organização e disciplina de trabalho da nossa parte para a planificação e preparação das atividades desenvolvidas. Poderíamos procurar uma melhor gestão do tempo educativo disponível para determinado momento, de forma a garantir que não nos colocamos na posição de ter que optar por concluir determinados momentos planificados, e que por se incluírem nessa mesma planificação são parte da lógica proposta, para dar início ao momento planificado seguinte – explicando através do exemplo da nossa prática, o que acontece é que ao não controlarmos adequadamente a passagem do tempo vemo-nos obrigados a concluirmos determinado momento sem as crianças o terem finalizado, algo estúpido pois estamos a diminuir as hipóteses de sucesso educativo de ambos os momentos, o que as crianças não concluem e o que iniciam sem terem a preparação que desejamos. Poderíamos procurar uma gestão mais responsável dos dados recolhidos, sendo que embora tenhamos objetivado realizar a sua seleção à medida que a recolha fosse realizada, não nos foi possível concretizar já que ao mesmo tempo que desenvolvíamos o nosso PIA seguíamos com a nossa PPS e tudo o que esta implica. Uma apresentação mais dinâmica, em diferentes momentos e locais, dos excertos da obra “O Príncipezinho” – sendo que talvez seja necessário realizar uma reflexão mais profunda sobre quais foram as vantagens e desvantagens de utilizar a referida obra. Poderíamos lutar por uma maior extensão de tempo para colocar em prática pelo menos dois ciclos de investigação-ação – das perceções e representações sobre o Eu, sobre o Outro e sobre o Mundo, passaríamos para as ações e reações sobre o Eu, sobre o Outro e sobre o Mundo, para terminar com as transformações e reconstruções do Eu, do Outro e do Mundo.

Concluindo as nossas considerações finais, apresentaremos um breve comentário para além do deixado entre linhas sobre o percurso de formação que realizamos. A licenciatura em Educação Básica, formação inicial de qualquer professor, desempenha um papel essencial na capacitação da nossa compreensão do que é a infância e do vasto quadro de conteúdos da educação de infância e do 1º CEB. No nosso caso particular, a frequência do mestrado profissionalizante em *Educação Pré-escolar e Ensino no 1º CEB*, foi fundamental para a construção do nosso saber pedagógico-didático e para a nossa imersão em contexto real de educação. Sob este

último aspeto, a PPS que realizamos em contexto real de educação e no âmbito da qual desenvolvemos o nosso PIA, são várias as considerações a tecer na sua fase final. Em primeiro lugar, não podemos deixar de reconhecer o impacto de todo este percurso na pessoa que somos atualmente, em particular, na forma como olhamos o mundo e como nos posicionamos perante este. Foi um percurso rico de aprendizagens nas mais diversas áreas de saber e conhecimento, que nos permite hoje reconhecer o nosso papel no mundo enquanto ser humano e, em particular, enquanto educador. No campo profissional, acreditamos que no final da nossa carreira ainda iremos recordar inúmeros momentos vividos na nossa PPS, apenas caracterizável como um conjunto gigante de momentos cheios de emoção e aprendizagem. Sabemos que não se extingue por aqui a nossa formação e que, também por isso, ainda não seremos com certeza os professores mais competentes, mas ainda assim acreditamos ter passado por uma etapa final de formação que nos permitiu acima de tudo tornar mais claro o nosso amor pela educação, aquilo que pretendemos fazer para sermos parte da transformação desejada.

Certo dia, pouco depois de saber que tinha ingressado na licenciatura em Educação Básica, a meio de uma conversa com um colega mais velho por quem nutria alguma admiração intelectual e até humana, dei-lhe a respetiva boa-nova. Qual não é o meu espanto, quanto ele me tenta explicar que tinha cometido um erro já que educação básica servia apenas para formar tudólogos, aqueles que sabem um bocadinho de tudo mas que não sabem nada e que, por isso, são insignificantes para qualquer avanço e progresso da sociedade. Eu que tinha ingressado especificamente na respetiva licenciatura não pelo meu desejo em lecionar, mas mais pelo gosto em aprender mais e especificamente, um pouco sobre tudo. Nos primeiros dois anos, lembro-me que essa conversa ainda me perturbava e muitas vezes me levava a questionar a minha escolha, em particular em determinadas unidades curriculares nas quais as possibilidades de aprendizagem eram limitadas. O tempo foi passando e só mais recentemente, em conversa com a minha colega de diáde, é que me voltei a recordar dessa conversa. Hoje, se encontrasse esse meu amigo na rua, dizia-lhe que estava errado e que se há algo que hoje ambiciono, é ser um tudólogo. Saber de tudo e cada vez mais de tudo. Para isso, muito devo aos professores, colegas e crianças com quem cresci estes últimos dois anos.

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

A

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In *Formação profissional de professores do ensino superior* (pp. 21–30). Porto: Porto Editora.
- Alves, S. S. (2007). *Eu&i-European Awareness and Intercomprehension: um desafio Europeu*, 63–68. Retrieved from <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/392>
- Alves, S. S., & Mendes, L. (2006). Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe. *Language and Intercultural Communication*, 6(3–4), 211–218. <http://doi.org/10.2167/laic248.0>
- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In *A Intercompreensão em contextos de formação de Professores de Línguas: Algumas reflexões didáticas*. (pp. 13–30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I., Sá, M. H. A. e, Bartolomeu, I., Martins, F., Melo, S., Santos, L., & Simões, A. R. (2003). Análise e construção da competência plurilingue - Alguns percursos didáticos. In *Didáticas e Metodologias de educação: percursos e desafios* (pp. 489–506). Évora: Universidade de Évora.
- Andrade, A. I., M. Lourenço & Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão*, 15, 69–89.
- Andrade, A. I. & Pinho, A. S. (2011). *Intercompreensão e Didática de Línguas: historia a partir de um projeto*. (CIDTFF, Ed.). Aveiro: CIDTFF.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practise - A Development Education Review*, 40–51. <http://doi.org/http://www.developmenteeducationreview.com/issue3-focus4>
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79–106. Retrieved from <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/11992.pdf>
- Assembleia da República. (1986). *Lei de bases do sistema educativo*. Lisboa, Portugal: Assembleia da República.

B

- Bachelard, G. (2005) *A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Batista, B. (2017). *Diversidade biocultural e desenvolvimento sustentável nos primeiros anos*. Universidade de Aveiro.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education* (Vol. 1). Strasbourg.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e metas curriculares- Matemática*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boyer, H. (1991a). *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*. Paris: Dunod.
- Boyer, H. (1991b). *Langues en conflit. Études sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.

C

- Capucho, F., & Oliveira, A. M. (2005). Eu & I – On the notion of Intercomprehension. In *Building Bridges: Eu+I – European Awareness and Intercomprehension* (pp. 11–18). Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Basingstoke: Falmer Press.
- Castagne, E. (2006). Pour créer l'intercompréhension en Europe. A propos d'EuRom4 et d'autres programmes destinés à former à la compréhension de langues apparentées. In *Conférence at the Uppsala Universitet, 27th of April, 2006*.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Retrieved from <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina->

castro.pdf

- Christidis, C., Silva, M. C. da, Demetriadou-Saltet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G.-P. (2010). *Guia Prático para a Educação Global - um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Council of Europe. (2002). *Europe-wide Global Education Congress - "Maastricht Global Education Declaration."* Maastricht.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação E Cultura*, XIII(2), 445–479. <http://doi.org/49418854>

D

- Davies, L. (2006, February). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*. Routledge. <http://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Denzin, D., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planeamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. (Artmed, Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- DGLF – Délégation générale à la langue française et aux langues de France. (2006). *Références 2006: l'intercompréhension entre langues apparentées*.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Doyé, P. (2004). A methodological framework for the teaching of intercomprehension. *The Language Learning Journal*, 30(1), 59–68. <http://doi.org/10.1080/09571730485200241>
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension - guide pour l'élaboration des politiques linguistique éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil

de l'Europe.

- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES*. Lisboa: CIES. <http://doi.org/LISBOA>
- Dubois, J., Glacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (1994). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Paris: LAROUSSE.
- Durkheim, E. (1974). *Sociologie et philosophie*. Vendôme: Presses Universitaires de France, Collection SUP, 4^a Ed.

E

- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, S. L.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto: Porto Editora.

G

- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito. Teoria e prática* (3^a edição). Oeiras: Celta.
- Gil-Pérez, D., & Vilches, A. (2005). Qué desafíos tiene planteados hoy la humanidad? educación para el desarrollo sostenible. In *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años* (pp. 297–326). Santiago: OREALC/UNESCO.
- Gil-Pérez, D., Vilches, A., Edwards, M., Praia, J., Marques, L., & Oliveira, T. (2003). A Proposal to Enrich Teachers' Perception of the State of the World: First results. *Environmental Education Research*, 9(1), 67–90. <http://doi.org/10.1080/13504620303465>
- Gil Pérez, D., & Vilches, A. (2006). Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 31–53. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004203>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://doi.org/http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf>

H

- Hunt, F. (2012). *Global learning in primary schools In England: Practices and impacts*. Development Education Research Centre. London: Development Education Research Centre.

J

- Jamet, M.-C., & Spiță, D. (2010). Points de vue sur l'intercompréhension: Définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur. *REDINTER-Intercompreensão*, (1).

K

- Kerr, D. (1999). Citizenship Education : an International Comparison. *Practice*, (April).
- Ki-moon, B. (2012). *Global Education First Initiative*. New York.

L

- Latorre, A. (2005). *La investigaci3n-acci3n: conocer y cambiar la pr3ctica educativa*. (Gra3, Ed.). Barcelona: Gra3.
- Law, W. (2004). Globalization and citizenship education in Hong Kong and Taiwan. *Comparative Education Review*, 48(3), 253–273. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10722/42268%0AThis>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2003). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 253–291). London: Sage.

M

- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Maturana, H., & Varela, F. (1995). *A árvore do conhecimento - as bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Editorial Psy II.
<http://doi.org/10.1177/107385840100700410>
- Mcgough, H., & Hunt, F. (2012). *The Global Dimension : A Practical Handbook for Teacher Educators*.
- Mcniff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. (Routledge-Falmer, Ed.) (2nd ed.). London and New York: Routledge-Falmer.
- Ministério da Educação. (1997). *Organização Curricular e Programas - Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved from
<http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=48>
- Mion, R. A., & Saito, C. H. (2001). *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. Ponta Grossa: Grafica Planeta.

O

- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Onu, 1–7.
<http://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i3p13-17>
- ONU. (1995). Agenda 21. *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento* (1992: Rio de Janeiro). Brasília: Câmara dos Deputados. Retrieved from
<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/7706>

P

- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd editio). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pinho, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pinto, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Universidade de Aveiro.

S

- Santos, L. (2010). Defining Intercomprehension: is a consensus essential? *REDINTER-Intercompreensão*, 1, 29–46.
- Santos, L., & Andrade, A. I. (2005). Intercomprehension: developing student's ability to "dialogue" with languages. In *Educação em Línguas em contexto escolar : da intervenção à reflexão* (pp. 24–38). Aveiro: CIDTFF.
- Santos, L. (2007). *Intercompreensão, Aprendizagem de Línguas e Didática do Plurilinguismo*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sassen, S. (2002). Towards Post-National and Denationalized Citizenship. *Handbook of Citizenship Studies*, (17), 277–292. <http://doi.org/10.4135/978-1-84860-827-6.n17>
- Schutz, A. (1982). *Collected papers*. The Hague: Martinus Nijhoff, 5ª Ed., Vol. 3.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

T

- Tawil, S. (2013). *Education for "Global Citizenship": a framework for discussion*. Paris: UNESCO Education Research and Foresight.

U

- UNESCO. (2005). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável - 2005-2014*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Brasília: UNESCO <http://doi.org/CLT.2009/WS/9>
- UNESCO. (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development* (Report). France: UNESCO. <http://doi.org/10.1177/0973408213495614e>
- UNESCO. (2014a). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *Sustainable development begins with education*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global - preparando os alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.

V

- Valente, I. C. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à Diversidade Linguística - um estudo numa turma de 1.º Ciclo*. Universidade de Aveiro.
- Vilches, A., & Gil Pérez, D. (2007). Emergencia planetaria: necesidad de un planteamiento global. *Educatio Siglo XXI*, 49(25), 19–50.
- Vilches, A., & Gil Pérez, D. (2008). La construcción de un futuro sostenible en un planeta en riesgo. *Alambique*, 55, 9–19.

W

- Weber, M. (1974). *Sobre a teoria das ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença, Coleção Biblioteca de Ciências Humanas.

Anexos

Anexos

Anexo 1 – Caracterização da realidade pedagógica

Anexo 2 – Inquérito de reconhecimento



Gafanha da Nazaré Centro Escolar Santa Maria Manuela 2016/2017

Nome: _____ Idade: _____

Quantos irmãos tens? _____ Que idade têm? _____

Onde moras? _____

O que mais gostas de fazer em casa? -- _____

_____ Com quem? _____

E na escola? _____

O que mais gostas de aprender na escola? _____

Tens algum problema de saúde? Qual? _____



Anexo 3 – Ficha final da sessão 1

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

*Capítulo II**“E arrisquei:**- Isto é uma caixa. A ovelha que tu queres está lá dentro.**Para grande espanto meu, vi que o rosto do meu jovem juiz se iluminava.**- Era mesmo, mesmo assim que eu a queria! Achas que esta ovelha vai precisar de muita erva?**- Porquê?**- Porque o meu sitio é muito pequenino...**- Mas chega com certeza. A ovelha que te dei é muito pequenina.**Baixou a cabeça para o desenho:**- Tão pequenino como isso também não... Olha! Adormeceu...**E foi assim que travei conhecimento com o príncipezinho.”*

Consideras importante saberes quem tu próprio és para compreenderes e conheceres melhor os Outros? Porquê?

O que mais gostei

●

O que gostava de fazer mais

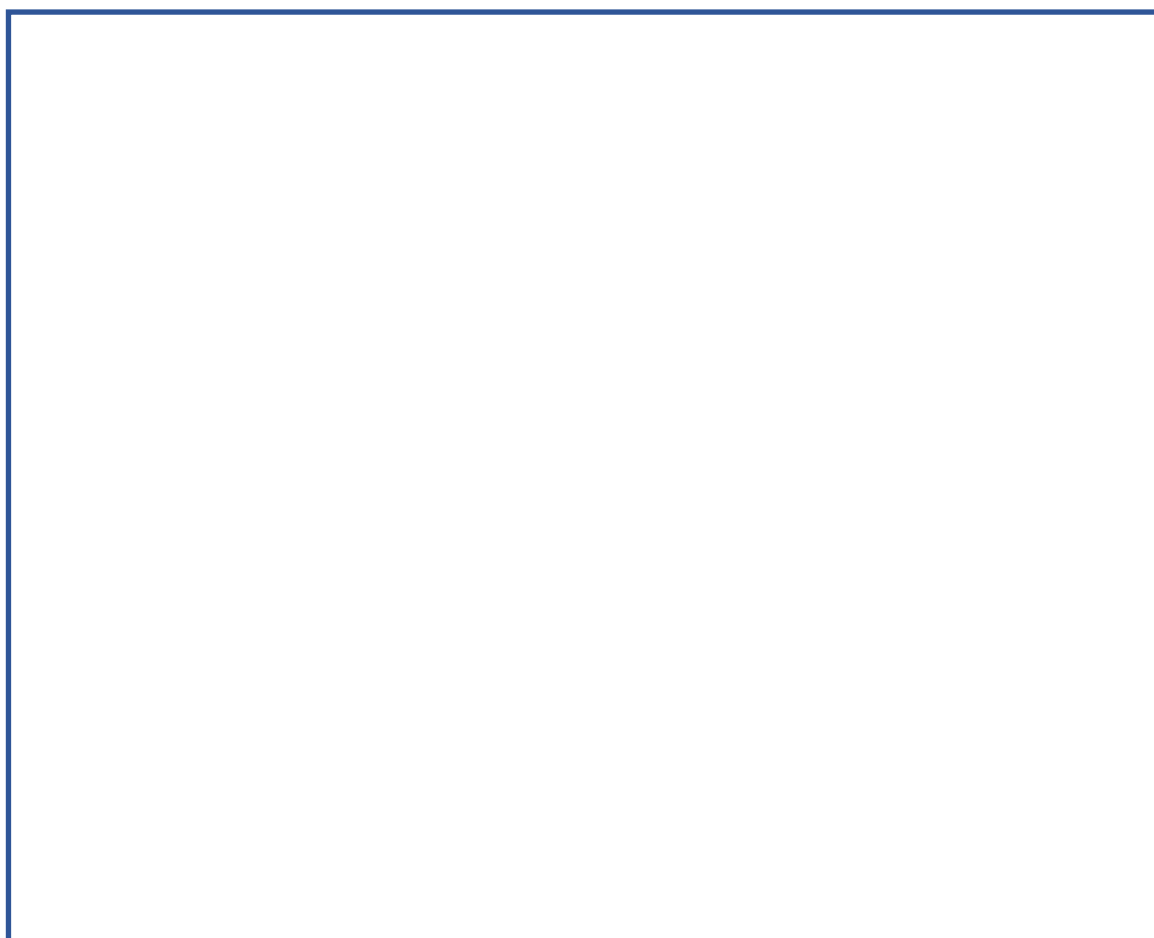
O que gostava de aprender

●

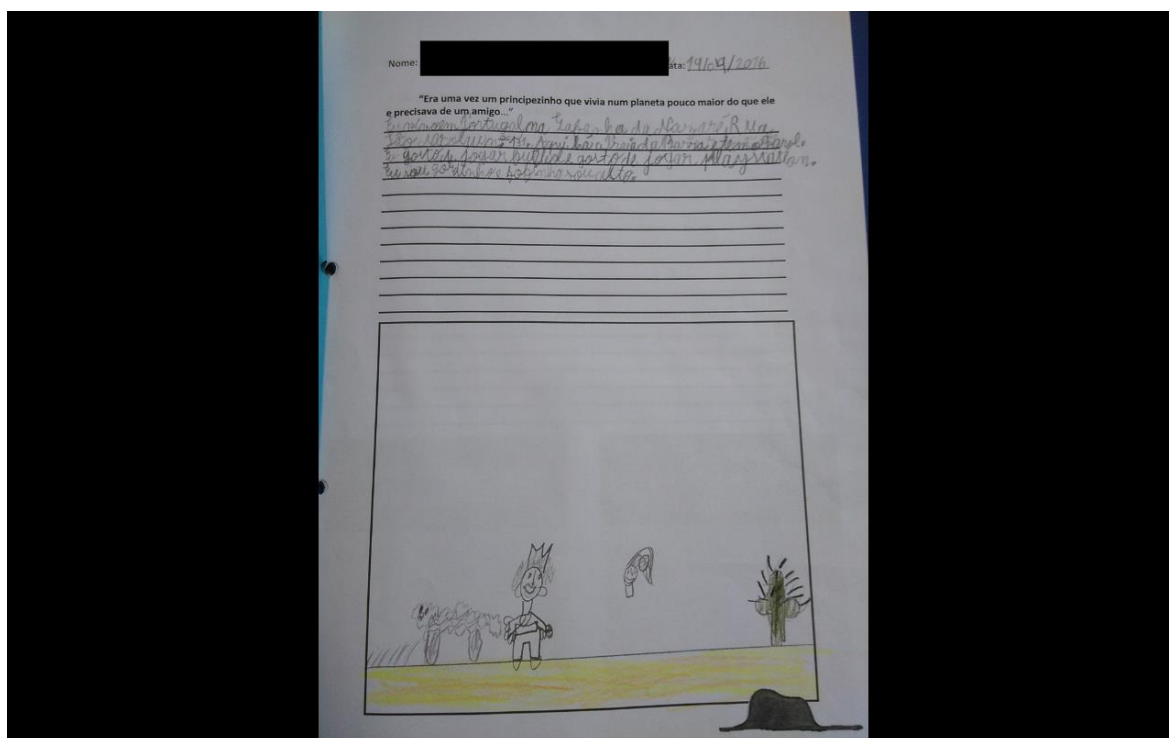
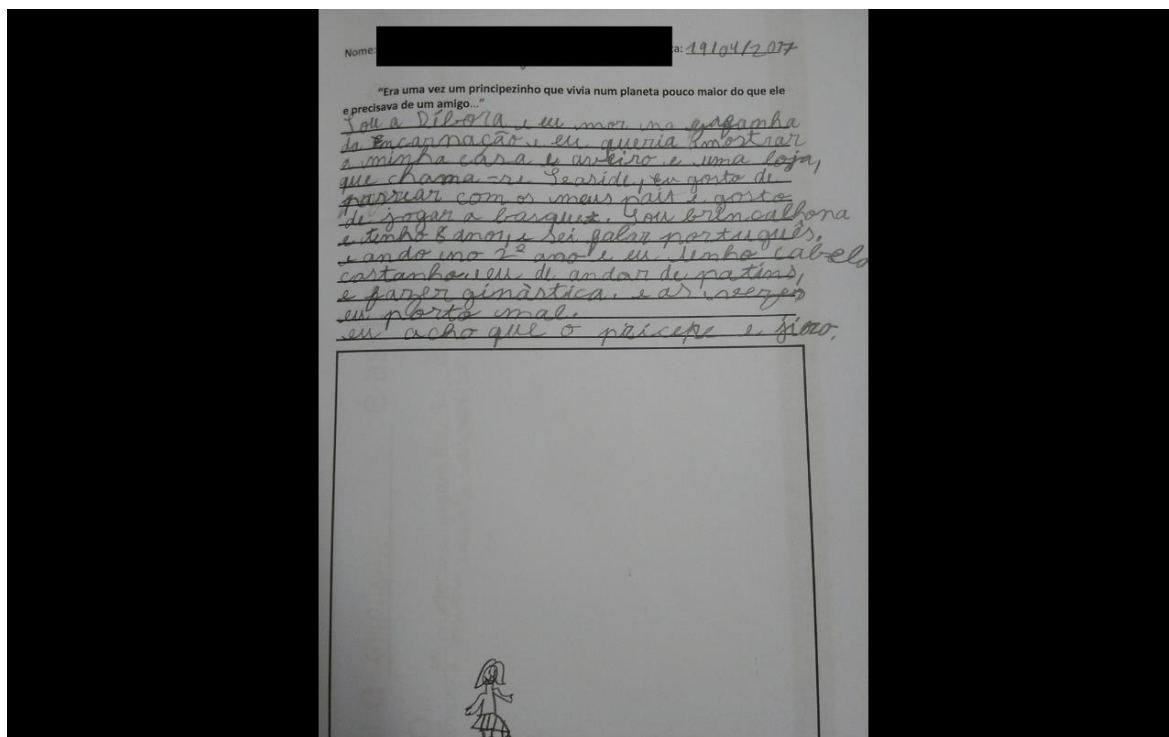
Anexo 4 – Modelo de carta da sessão 1

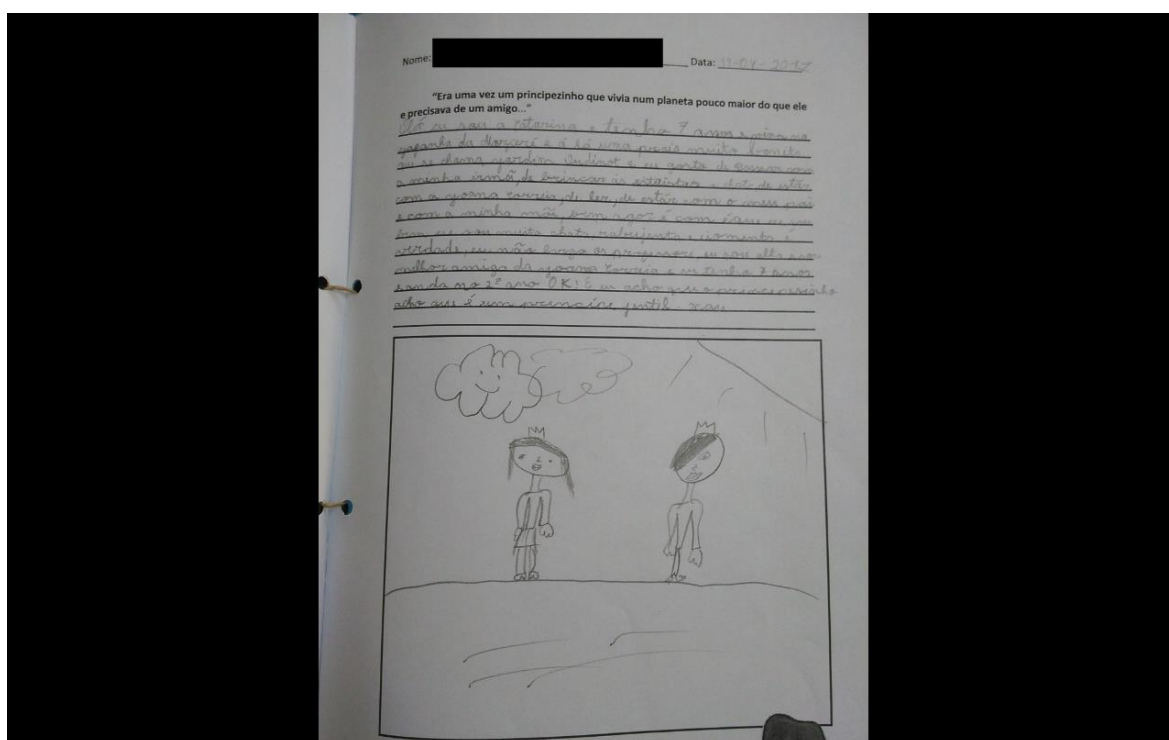
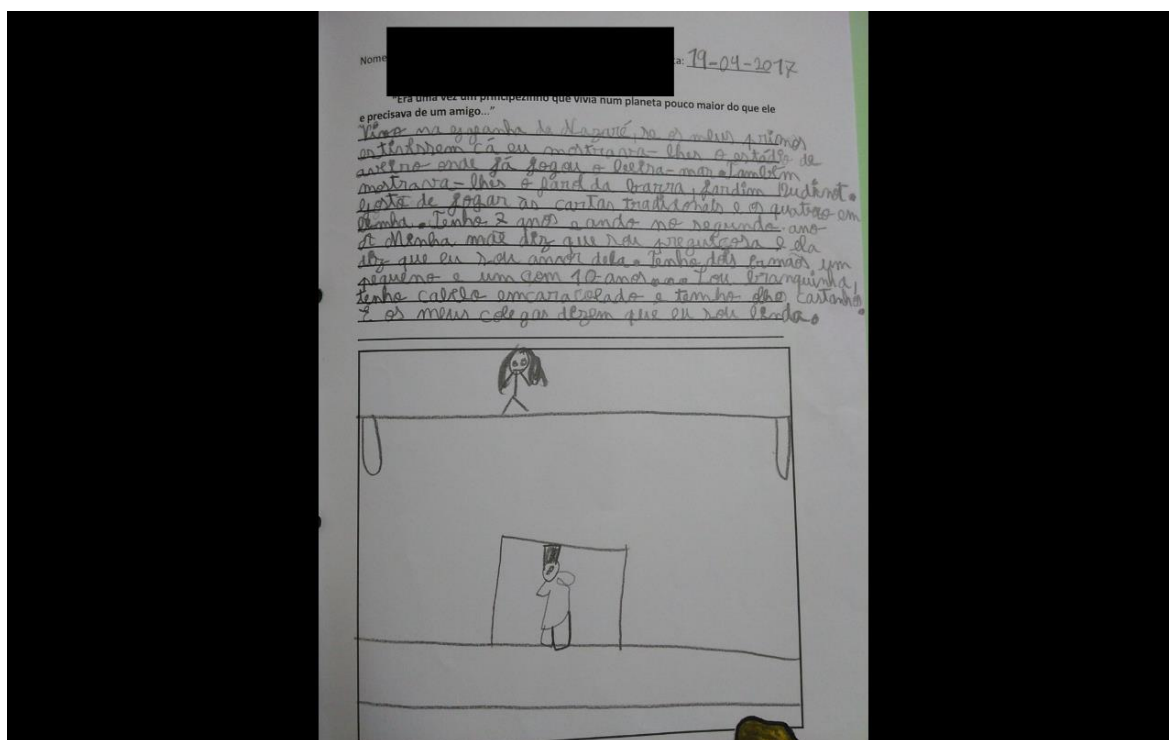
Nome: _____ Data: _____

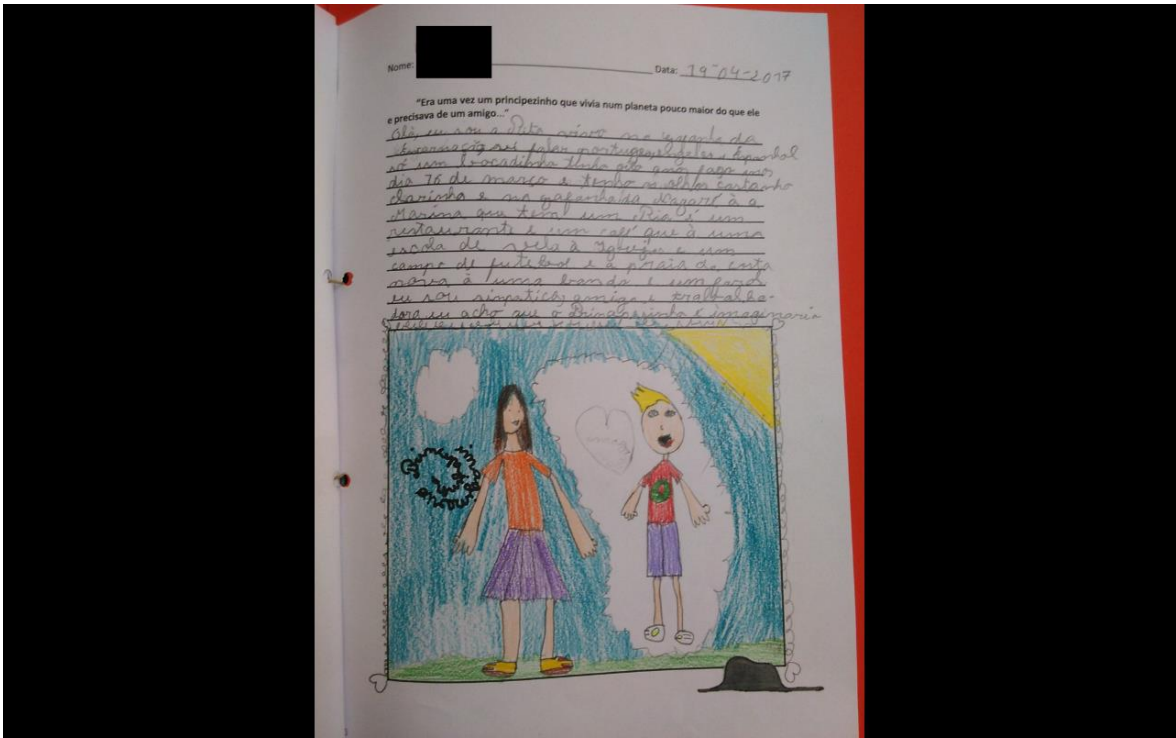
“Era uma vez um príncipezinho que vivia num planeta pouco maior do que ele e precisava de um amigo...”

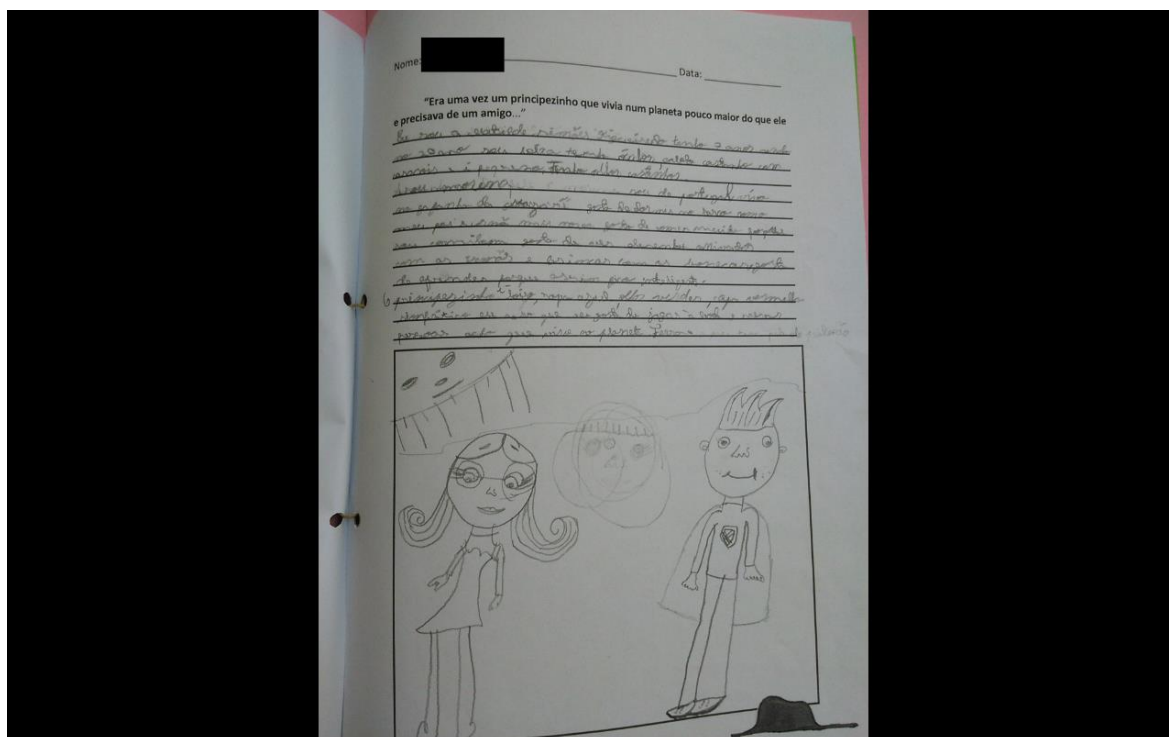
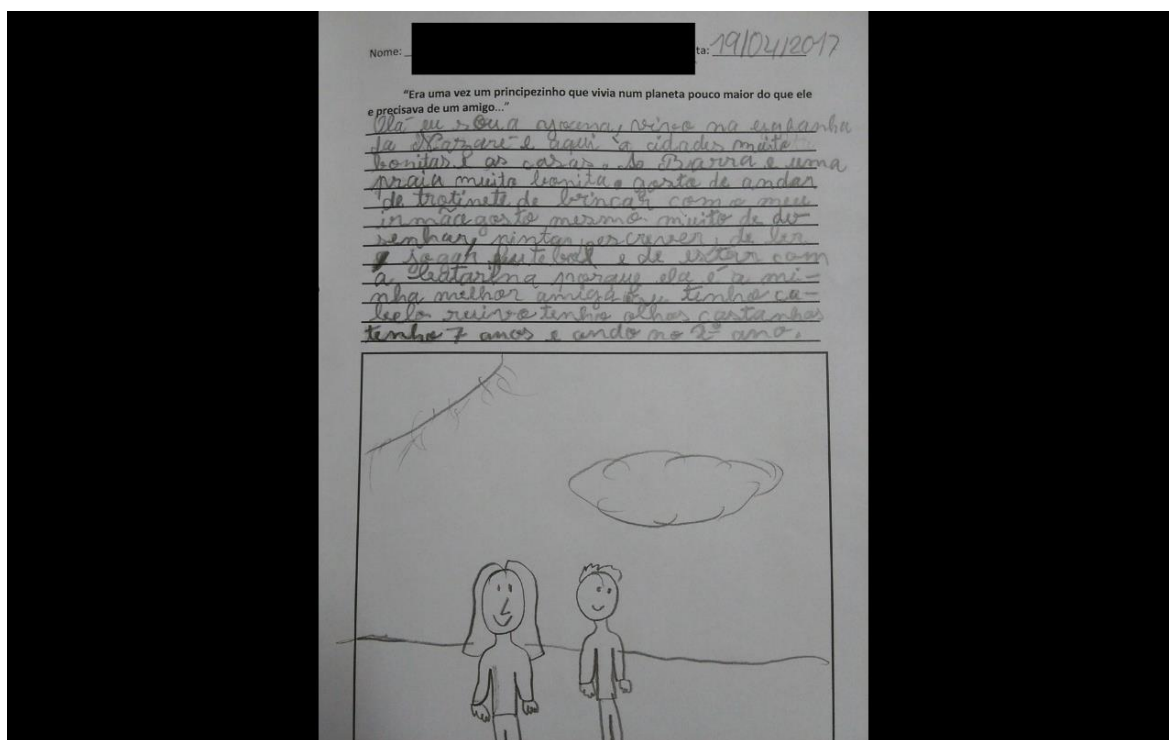


Anexo 5 – Fotografias das cartas enviadas pelas crianças na sessão 1







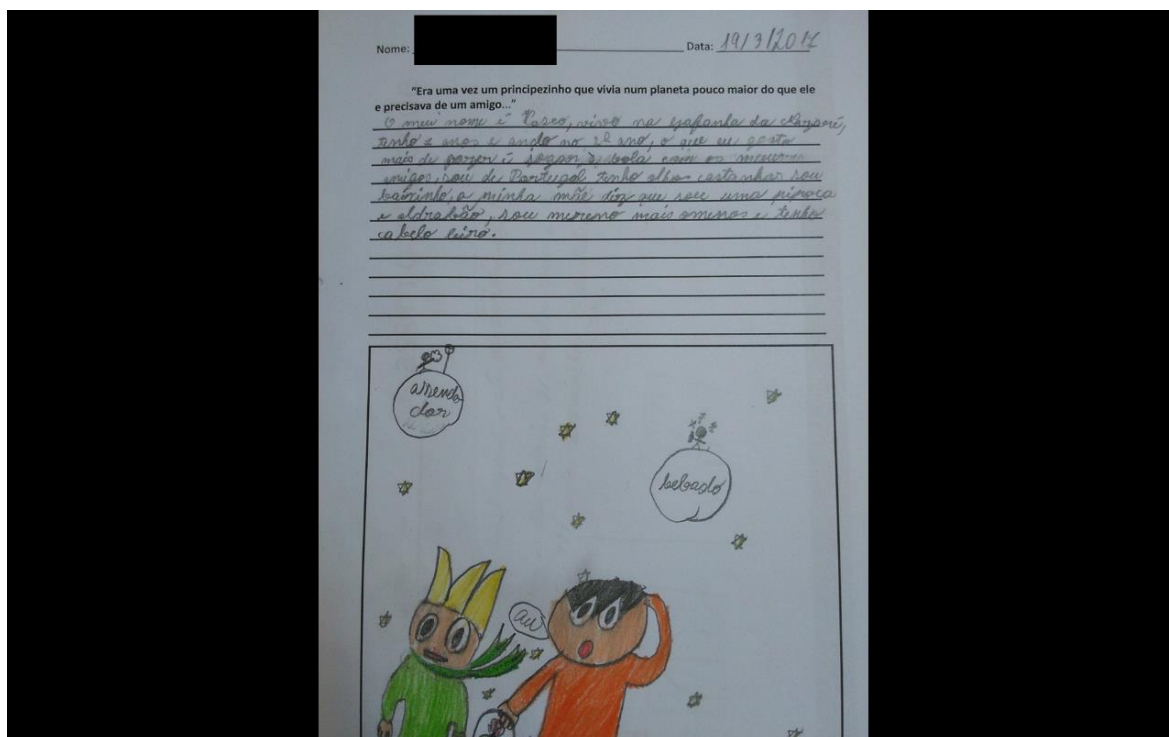
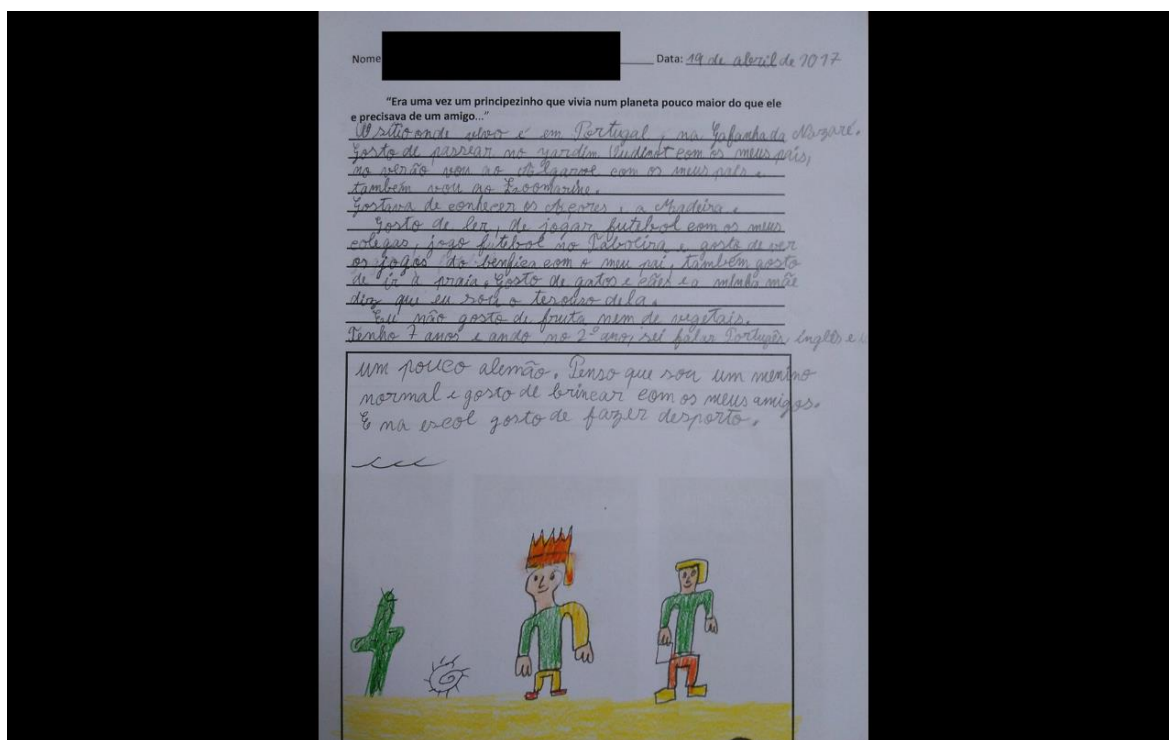


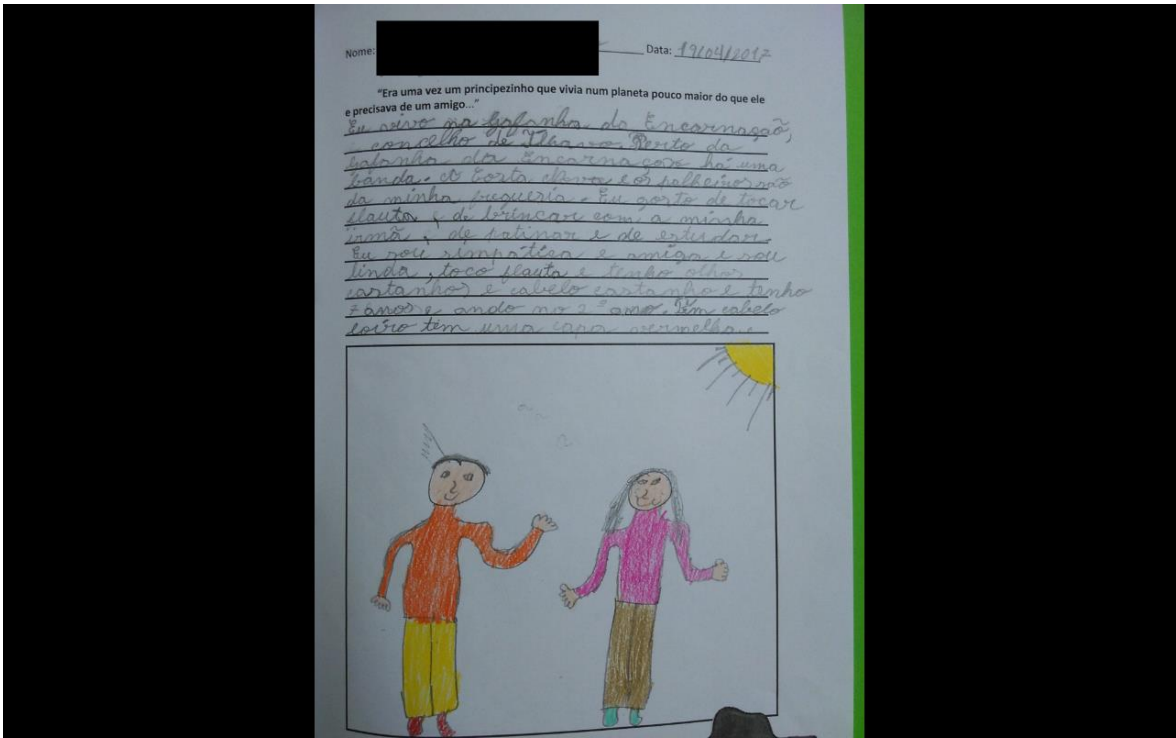
Nome: _____ Data: 19/04/2017

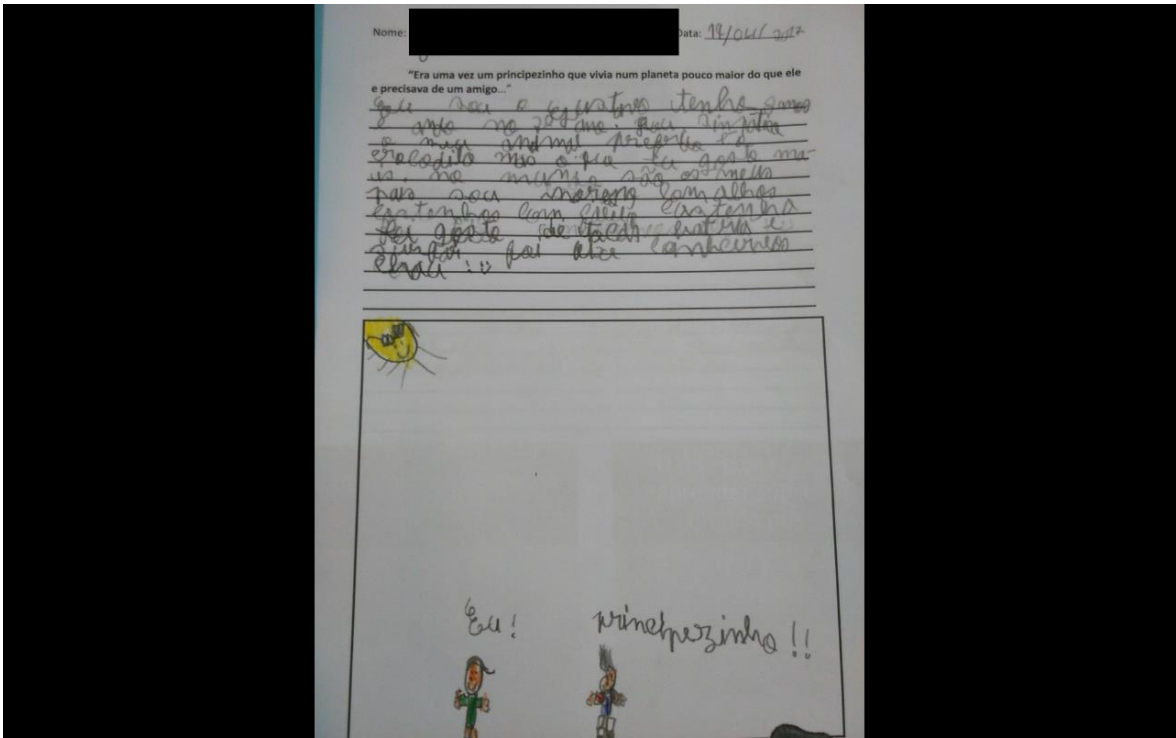
"Era uma vez um príncipezinho que vivia num planeta pouco maior do que ele e precisava de um amigo..."

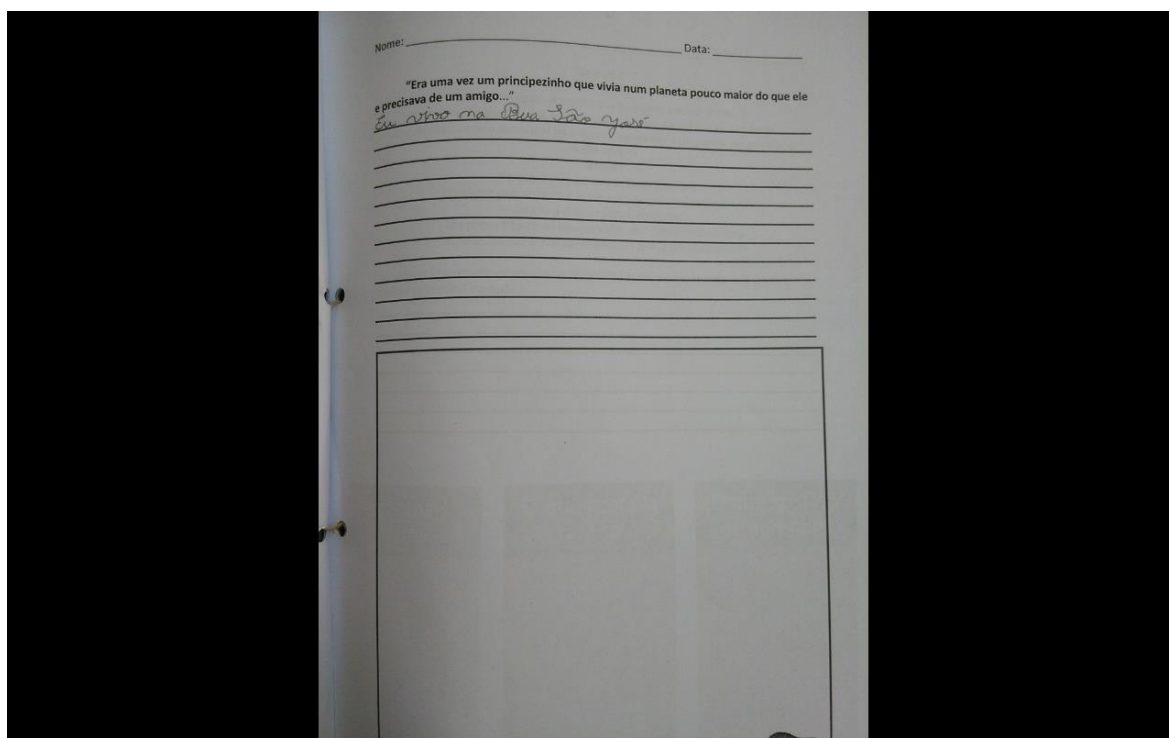
Eu chamo-me Maria Yvone. Vou estudar e vou viver no planeta Plutão e é uma amiga e um galáxia.

Isabela e Paulo



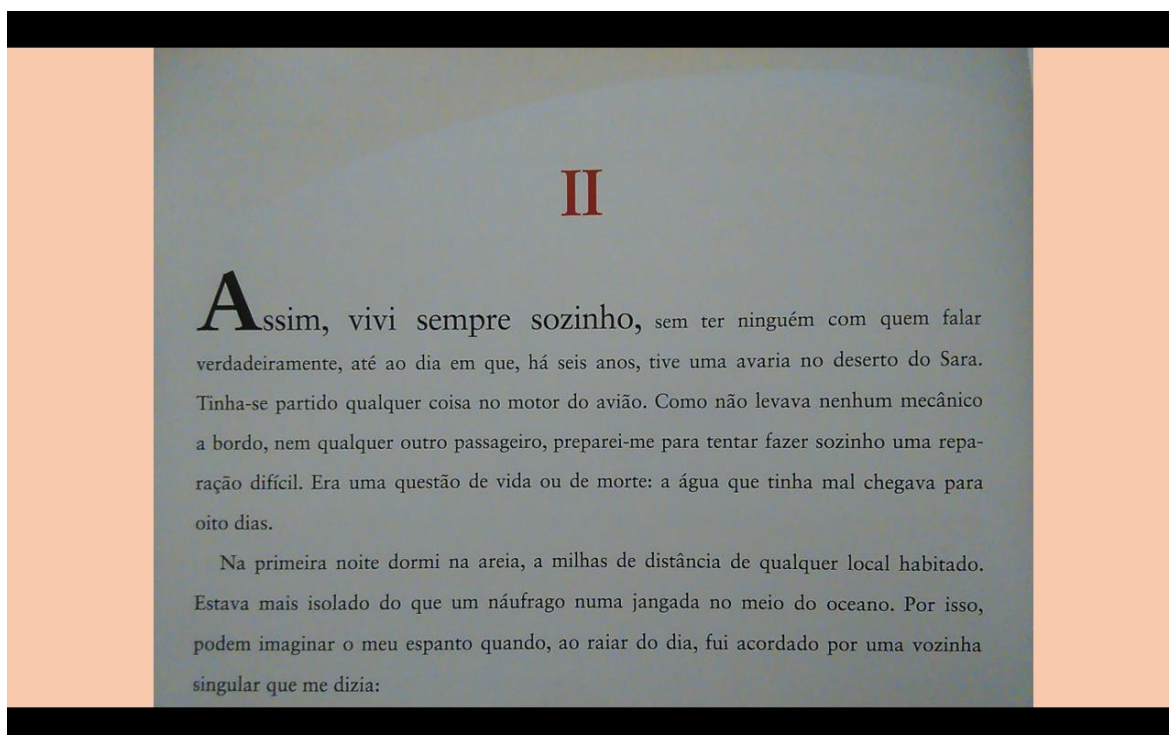






Anexo 6 – Apresentação *powerpoint* sessão

Anexo 6.1. – O príncipezinho



— Por favor... desenha-me uma ovelha!

— Hã?!

— Desenha-me uma ovelha...

Levantei-me de um salto, como se tivesse sido atingido por um raio. Esfreguei bem os olhos. Voltei a olhar. E vi um menino absolutamente extraordinário a olhar para mim com uma cara muito séria. Mais tarde, desenhei-o o melhor que consegui. Claro que o meu desenho tem muito menos encanto do que o modelo. A culpa não é minha. Os adultos incentivaram-me a desistir da minha carreira de pintor aos seis anos e não tinha aprendido a desenhar mais nada além de jiboias abertas e jiboias fechadas.

Olhava para aquela aparição com os olhos esbugalhados de espanto. Não se esqueçam de que estava a milhas de distância de qualquer local habitado. Além disso, aquele rapazinho não me parecia perdido,



18

nem morto de cansaço, nem morto de fome, nem morto de sede, nem morto de medo. Não tinha em nada a aparência de uma criança perdida no meio do deserto, a milhas de distância de qualquer local habitado. Quando, finalmente, consegui falar, disse-lhe:

— Mas... o que fazes aqui?

E ele repetiu calmamente, como se fosse uma coisa muito séria:

— Por favor, desenha-me uma ovelha...

Quando um mistério é demasiado impressionante, não nos atrevemos a desobedecer. Por muito absurdo que me parecesse, a milhas de distância de qualquer local habitado e em perigo de morte, tirei do bolso uma folha de papel e uma caneta. Mas lembrei-me de que tinha estudado, sobretudo, geografia, história, matemática e gramática, e disse-lhe (com um certo mau-humor) que não sabia desenhar. Respondeu-me:

— Não faz mal. Desenha-me uma ovelha.

Como nunca tinha desenhado uma ovelha, repeti um dos desenhos que sabia fazer: o da jiboia fechada. Fiquei atônito ao ouvir a sua resposta:

— Não! Não! Não quero um elefante dentro de uma jiboia. As jiboias são muito perigosas e os elefantes ocupam muito espaço. Onde eu vivo, é tudo muito pequeno. Preciso de uma ovelha.

Desenha-me uma ovelha.

E eu desenhei.



19

Ele observou-a atentamente e depois disse:

— Não! Esta já está muito doente. Faz outra.



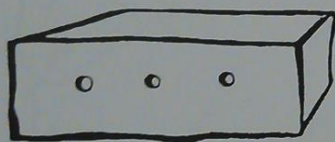
E eu fiz.

Ele sorriu amavelmente, com alguma indulgência:

— Olha bem... Isto não é uma ovelha, mas **um carneiro**. Tem cornos...

Voltei a fazer outro desenho. Mas também este, tal como os anteriores, foi rejeitado.

— Esta é demasiado velha. E eu quero uma ovelha que viva muito tempo.
Então, já a perder a paciência, porque tinha de reparar o motor, rabisquei este desenho:



E lancei:

— Isto é a caixa. A ovelha que queres está lá dentro.

Surpreendentemente, vi o rosto do meu pequeno juiz a iluminar-se:

— É exatamente como eu queria! Achas que esta ovelha vai precisar de muita erva?

— Porquê?

— Porque eu vivo num sítio muito pequeno...

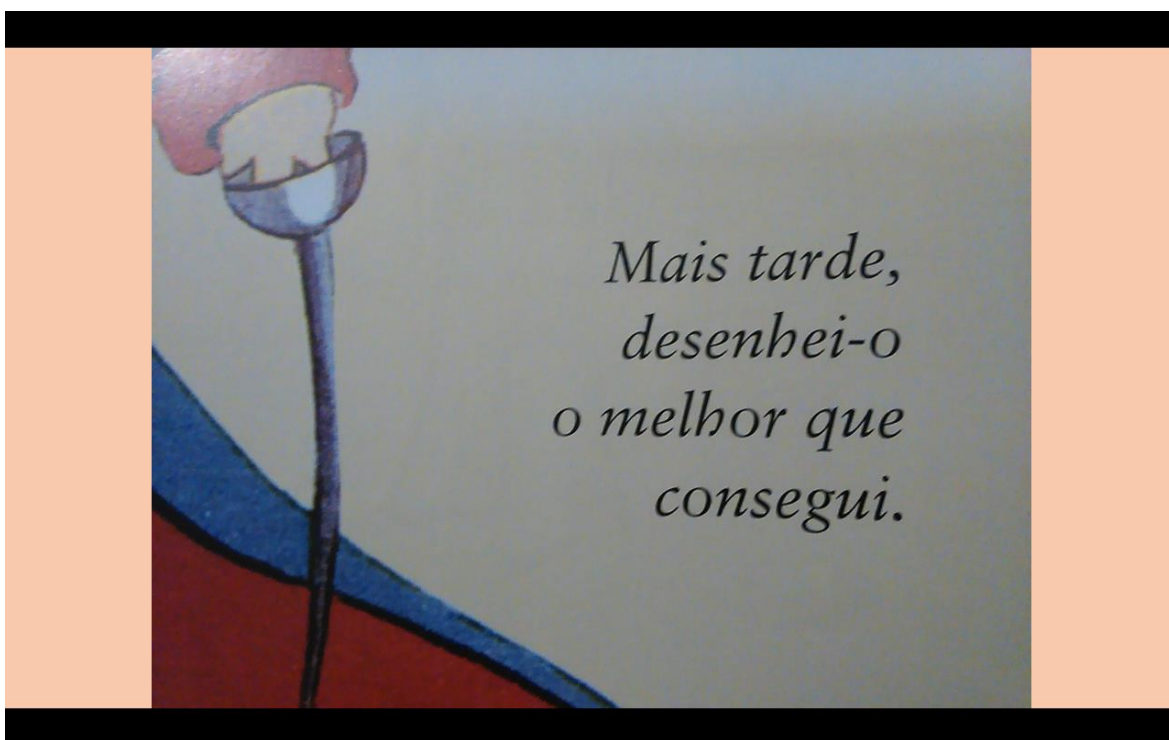
— De certeza que chega. Dei-te uma ovelha pequenina.

Ele baixou a cabeça sobre o desenho:

— Não é assim tão pequenina... Olha!

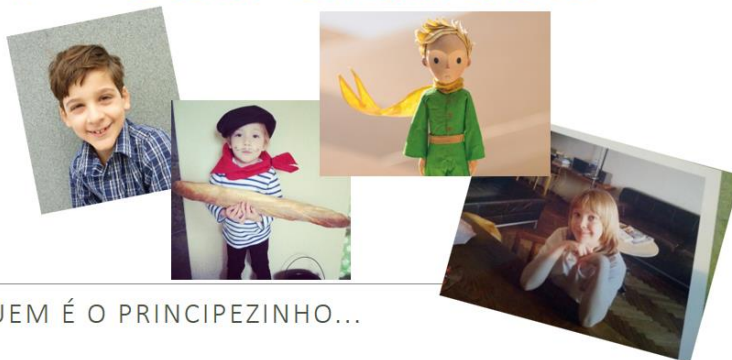
Adormeceu...

E foi assim que conheci o príncipezinho.



Anexo 6.2. – powerpoint com textos para as crianças

Sessão I – sou Cidadão Global



QUEM SOU EU E QUEM É O PRINCIPEZINHO...
OUTRAS VISÕES



Sou o Alessandro e é assim o sitio onde vivo...



Pintura rupestre símbolo do Parque Nacional da Serra da Capivara



Teresina – a minha cidade!



Localização no mapa do Brasil do estado do Piauí



Barra grande do Piauí



Catedral de Nossa Senhora dos Remédios – por todas as vilas encontra-se igrejas e capelas!



Sou o Alessandro e é isto que eu gosto de fazer...

LER

JOGAR AO UNO

COZINHAR

CUIDAR DOS CAVALOS
DA VÓVÓ



MAS ADORO É COMER!



Sou o Alessandro, e eu sou assim...

Minha mãe diz que sou preguiçoso e o amorzinho dela ...

Tenho 10 anos e ando na 4ª classe

Penso que sou um menino normal que gosta de brincar e dos amigos



... Meus amigos dizem que sou um pouco bobo e muito comilão!

Na escola gosto muito de ciências e de desporto

Falo Português e um pouco de Inglês



Minha carta para vocês...

Oi meninos de Portugal! Eu sou o Alessandro Mateus e tenho 10 anos de idade. Ando na 4ª classe do ensino fundamental e o que gosto mais de fazer é as aulas de ciências e de desporto.

Sei falar português e na escola estou a aprender inglês. Meu pai fala muitas línguas, umas 1ª eu acho.

Minha mãe diz que sou preguiçoso e o amorzinho dela e os meus amigos dizem que sou um pouco bobo e muito comilão. O que é verdade porque eu adoro comer. Também gosto de ler livros de aventuras, jogar ao uno e cozinhar com a mamãe e amo cuidar os cavalos da vovó com a vovó.

O sítio onde moro se chama Piauí mas eu vivo na cidade Teresina que é muito grande. Conheço muitas pessoas mas não todas porque até há muitas diferentes.

O príncipezinho acho que é um menino muito legal. Ele vem do espaço mas é como nós por isso eu acho que ele vem do futuro. Ele deve ser brincalhão é um pouco bobo como eu já que ele viu a ovelhinha no caixote.

Sou o Benjamin e é assim o sítio onde vivo...



Este é o brasão de Loiret

A minha cidade no mapa de França:



O rio Loiret passa no centro da cidade, mais ou menos como a ria de Aveiro.



Château de Sully-sur-Loire – um lindo castelo no centro da cidade



Vista para o centro histórico: de 1790!

Sou o Benjamin e é isto que eu gosto de fazer...

Ver desenhos
animados

Gosto de ir ao
cinema



Ver o PSG
jogar com o
meu pai

Brincar com
os vizinhos

Adoro correr
com o meu pai!



Sou o Benjamin, e eu sou assim...

Sou luso descendente
porque o meu pai e a
minha mãe são
portugueses mas eu
sou francês.



Sou um rapaz
simpático com
muitos amigos de
muitos países
diferentes!

Tenho 8 anos e ando
no 2º ano da escola
primária.

Sei falar Português,
Francês e Inglês só
um bocadinho!

O que mais gosto é que
tenho uma coleção de
dinossauros!



Minha carta para vocês...

Olá! Eu sou o Benjamin Fonseca Ribeiro e tenho 8 anos. Já ando no 2º ano da escola primária e por isso já sei ler muito bem em francês e português. Também sei um bocadinho de inglês. Sei falar português porque os meus pais são de Portugal mas eu nasci na França. Sou lusodescendente.

Eu vivo no Departamento de Loiret, é como aqui em França chamamos às cidades. A minha cidade chama-se Loiret e na minha cidade tem um rio que se chama Rio Loiret. Muitas pessoas vêm cá para ver o Rio Loiret e os jardins e cafés ao pé do rio. Acho que as pessoas também gostam do futebol aqui.

Eu gosto muito de futebol e do PSG e de ver os jogos com o meu pai e depois vamos ver desenhos animados. Também gosto de correr com o pai e de brincar também na rua com os vizinhos. Na minha escola tenho muitos amigos de muitos sítios diferentes que eu nunca fui lá.

O que eu mais gosto em mim é da minha coleção de dinossauros.

Sou a Mary e é assim o sítio onde vivo...



Algumas das atrações turísticas de Górzów



A minha cidade no mapa da Polónia.

Bulwar noca: onde costumo passear com os meus pais e irmãos.



Sou a Mary e é isto que eu gosto de fazer...

Passear com
os meus pais
e irmãos



Brincar com os meus
animais e mostrá-los aos
meus amigos!

Ver desenhos
animados

Estudar e aprender
coisas novas.



Sou a Mary, e eu sou assim...

Adoro animais e
quando crescer
vou ser veterinária!

Sei falar Polaco,
Alemão (que é
parecido) e Inglês.



Sou simpática,
amiga e às vezes
teimosa.

Tenho 10 anos e
dois irmãos
rapazes ...

... Eles são uns
chatos, mas eu
adoro-os!



Minha carta para vocês...

O meu nome é Mary Baldyga e sou de Gorzów Wielkopolski na Polónia. Eu tenho 10 anos de idade, sou alta, magrinha e tenho o cabelo loiro e os olhos castanhos claros. A minha família é grande, eu tenho um pai, uma mãe e dois irmãos rapazes que às vezes são chatos... mas eu gosto deles.

Eu já estou no 1º ano do 2º ciclo de ensino e já não estou na escola mais pequena. Gosto muito de estudar e de aprender coisas novas porque eu quero ser veterinária e tenho que saber muito. Mas eu gosto é muito de animais e por isso quero cuidar deles. Já tenho alguns animais, mas ainda quero mais tenho cães, gatos, coelhos, galinhas, um porco, um corvo do meu pai e mais alguns no jardim.

O que eu mais gosto de fazer é também ver desenhos animados, e em alemão. Eu sei falar polaco, alemão e inglês. O polaco é muito parecido com o alemão e a minha mãe queria que eu falasse francês mas eu gosto de inglês.

Sou simpática, amiga e às vezes um pouco teimosa mas acho que o príncipezinho ia gostar de ser meu amigo e eu dele porque ele parece um amigo meu que já tenho.

E tu, quem és?

Queremos-te conhecer melhor! Agora, mãos à obra...

De onde vens tu?

Quais são as
coisas que mais
gostas de fazer?

Porque é bom
conhecer-te?...

Qual o teu nome,
a tua idade, a tua
estatura e
formosura...

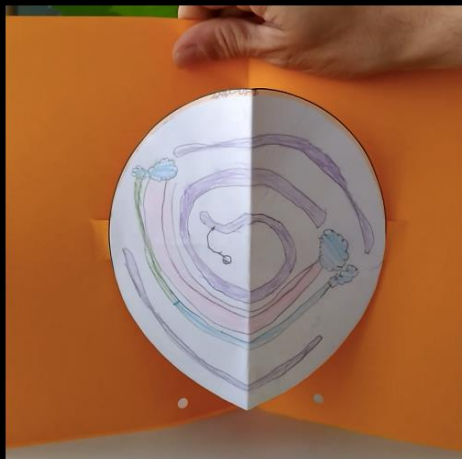
... e os teus
defeitos,
conheces?

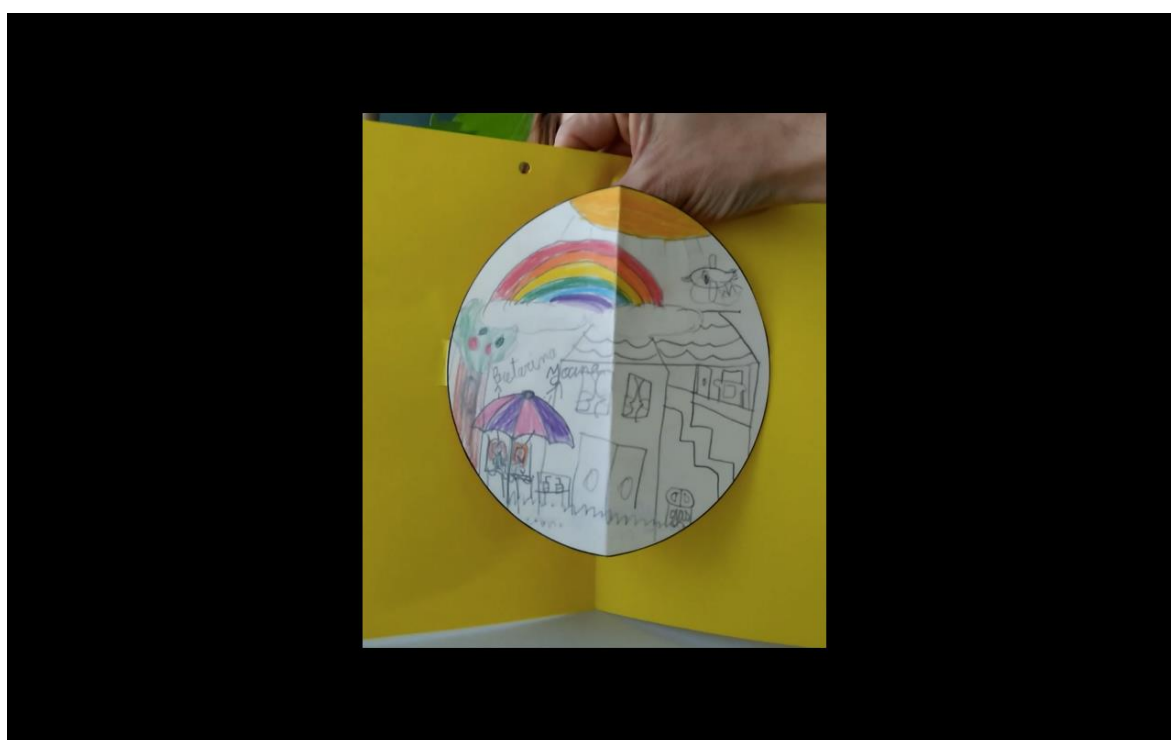
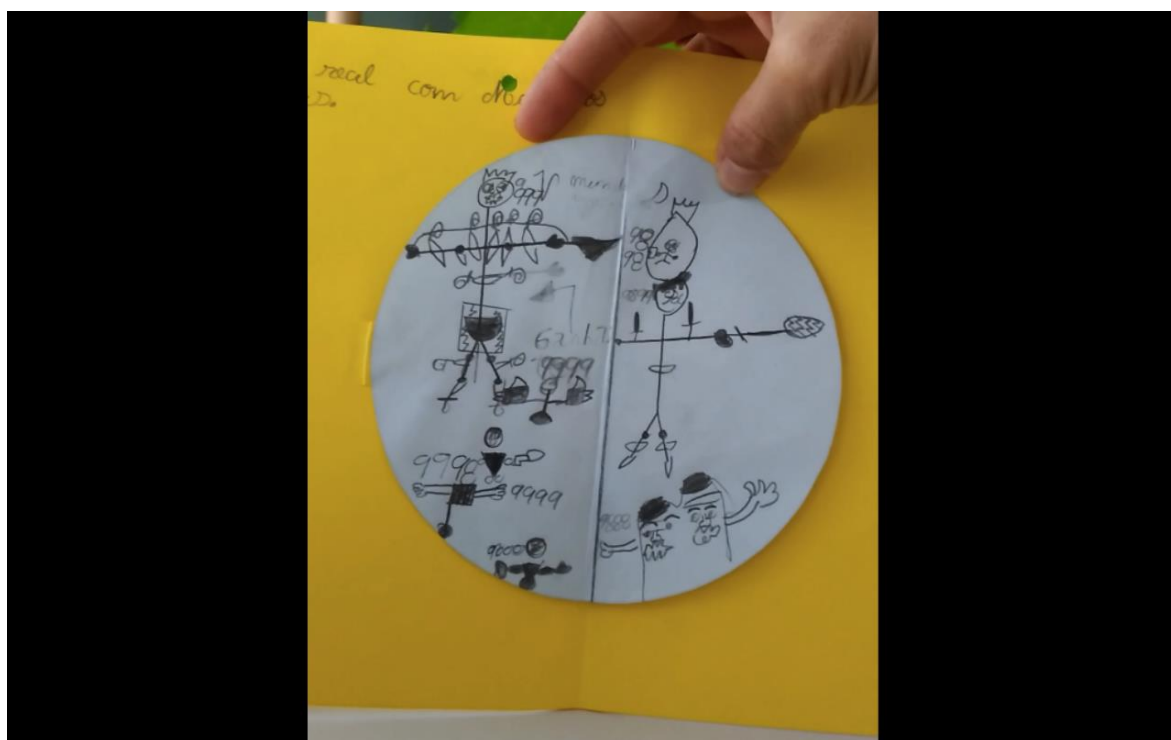
O que gostas
menos de fazer?

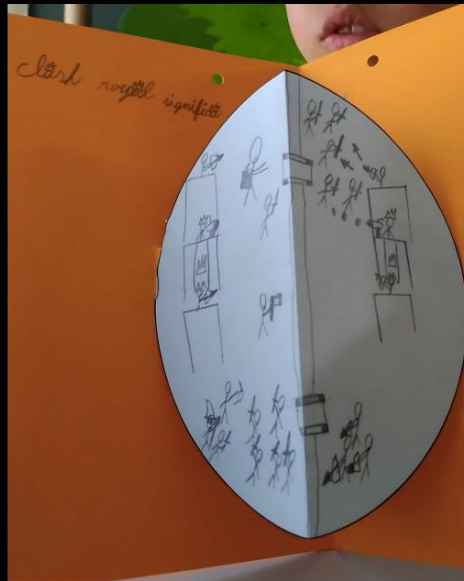


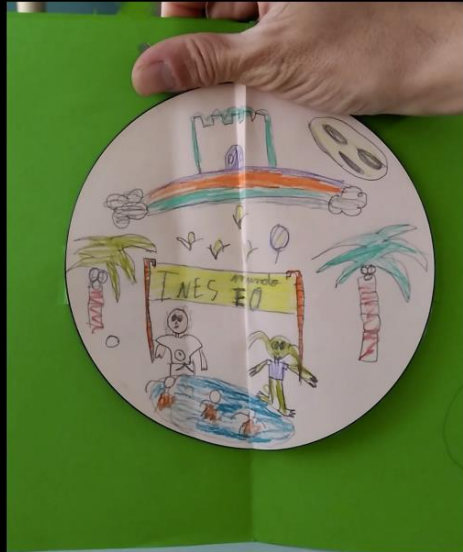
Anexo 7 – Fotografias postais pop-up da sessão 2

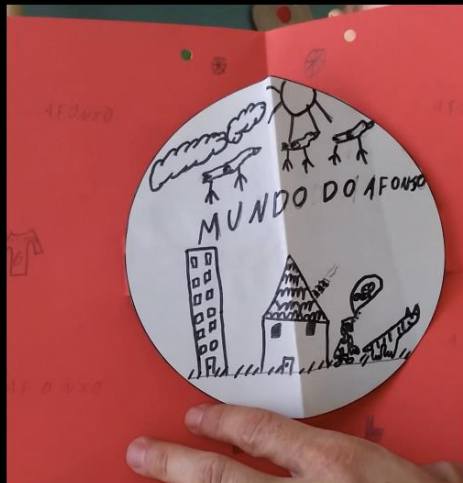


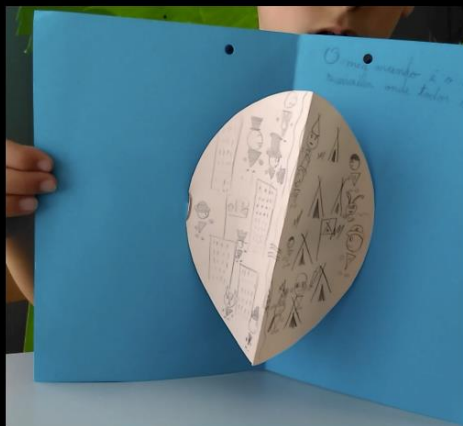












Anexo 8 – Ficha final da sessão 2

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Capítulo III

“- Donde é que vieste, meu rico rapazinho? Onde é esse “teu sitio”? Para onde queres tu levar a minha ovelha?

Ficou calado, a pensar, e respondeu:

- O que vale é que assim, com a caixa que tu me deste, ela já tem uma casa para passar a noite.”

O que achas importante conheceres sobre o mundo?

Achas importante conhecer o mundo para compreender melhor os outros?

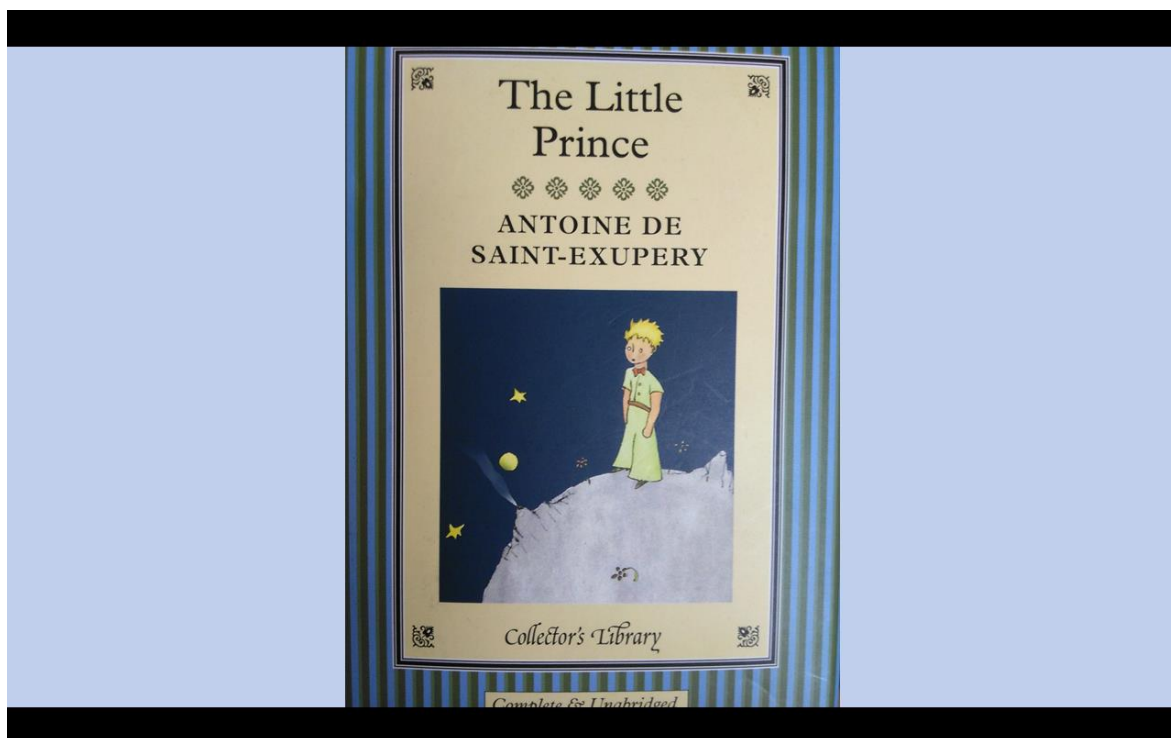
De que mais gostei na
sessão de hoje:

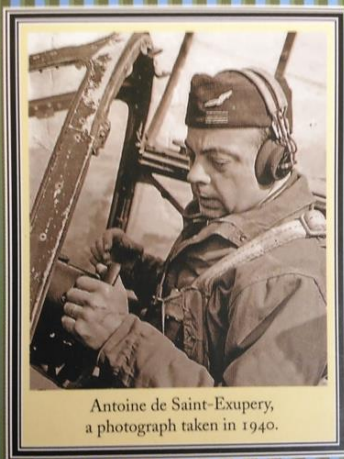
-

O que gostava de
aprender sobre o
mundo dos

-

Anexo 9 – Apresentação *powerpoint* do excerto de “O Príncipezinho” sessão 2





Antoine de Saint-Exupéry,
a photograph taken in 1940.

Three

It took me ages to work out where the little prince came from. He asked me lots of questions but never seemed to hear mine. I gradually pieced his story together from odd things he said. For instance, when he first caught sight of my plane (I shan't draw it, I can't draw anything that complicated) he asked me: 'What's that thing?'

'It's not a thing. It flies. It's a plane. It's *my* plane.'

And I was proud to tell him that I was a pilot and I flew planes.

Then he exclaimed: 'What! You fell out of the sky!'

'Yes,' I replied modestly.

'Oh! That's funny.'

And the little prince gave a tinkling laugh which I found extremely annoying. I expect people to take my troubles seriously.

Then he added: 'So you came out of the sky too! What planet are you from?'

It suddenly dawned on me that he was giving

THE LITTLE PRINCE

me an important clue as to his mysterious appearance, and I said: 'You're from another planet, aren't you?'

But he did not reply. Still staring at my plane, he gently nodded his head: 'Of course, you can't have come from very far away in that thing.'



THE LITTLE PRINCE

And he stood lost in thought for a while. Then, taking my lamb out of his pocket, he examined his treasure.

* * *

You can imagine how intrigued I was by his allusion to other planets.

So I tried to find out more: 'Where do you come from, little man? Where is "your place"? Where do you want to take my lamb?'

He pondered for a while and replied: 'The good thing about the crate is that at night it can be his house.'

'Exactly. And if you behave, I'll give you a rope to tie him up during the day. And a stake.'

The little prince was shocked: 'Tie him up? What a strange thing to do!'

'But if you don't tie him up, he'll wander all over the place and get lost.'

And my little friend burst out laughing again: 'But where would he go?'

'Anywhere. He'd follow his nose.'

Then the little prince remarked solemnly: 'It wouldn't matter, my place is so tiny!'

And he added wistfully: 'If you follow your nose you can't go very far.'

Anexo 10 – Ficha final da sessão 3

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Capítulo IV

“Não era para me admirar por aí além. Eu tinha aprendido que, para lá dos planetas grandes como a Terra, Júpiter, Marte ou Vénus, que até foram batizados com nomes, há centenas e centenas de outros, às vezes tão pequenos que, mesmo com um telescópio, quase não se veem. Quando um astrónomo descobre um desses, batiza-o com um número. Chama-lhe, por exemplo, “asteroide 3251”. (...)

Mas nós, nós que entendemos a vida, claro que nos estamos bem nas tintas para os números! Eu gostava era de ter começado esta história como um conto de fadas. Assim: “Era uma vez um príncipezinho que vivia num planeta pouco maior do ele e precisava de um amigo...” Para quem entende a vida, era de certeza um começo bem mais verosímil.”

Quais podem ser os planetas que há as centenas que o astrónomo diz que nem com um telescópio os conseguimos ver? Justifica.

Achas que todas as pessoas vivem no mundo da mesma forma? Porquê?

De que gostei mais na
sessão de hoje

•

O que gostava de
aprender sobre os
Outros

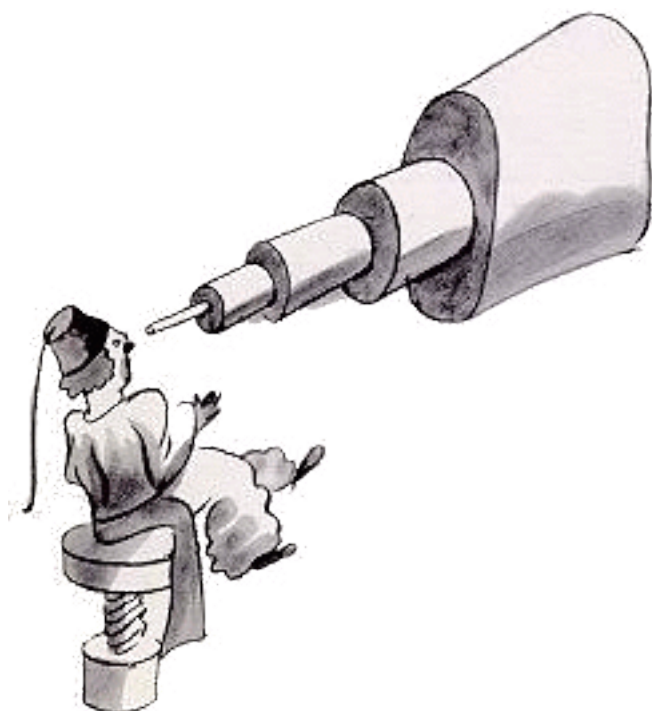
•

Anexo 11 – Apresentação *powerpoint* do excerto de “O Príncipezinho” sessão 3

De esta manera supe una segunda cosa muy importante: su planeta de origen era apenas más grande que una casa. Esto no podía asombrarme mucho. Sabía muy bien que aparte de los grandes planetas como la Tierra, Júpiter, Marte, Venus, a los cuales se les ha dado nombre, existen otros centenares de ellos tan pequeños a veces, que es difícil distinguirlos aun con la ayuda del telescopio. Cuando un astrónomo descubre uno de estos



planetas, le da por nombre un número. Le llama, por ejemplo, "el asteroide 3251".

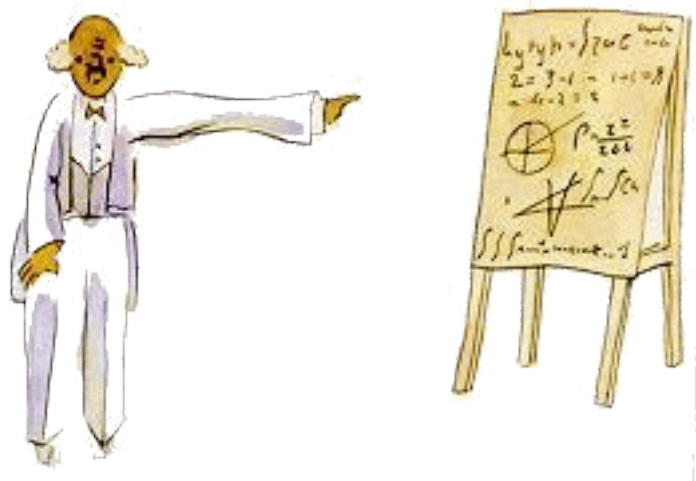


Tengo poderosas razones para creer que el planeta del cual venía el principito era el asteroide B 612. Este asteroide ha sido visto sólo una vez con el telescopio en 1909, por un astrónomo turco.



Este astrónomo hizo una gran demostración de su descubrimiento en un congreso Internacional de Astronomía. Pero nadie le creyó a causa de su manera de vestir. Las

personas mayores son así. Felizmente para la reputación del asteroide B 612, un dictador turco impuso a su pueblo, bajo pena de muerte, el vestido a la europea. Entonces el astrónomo volvió a dar cuenta de su descubrimiento en 1920 y como lucía un traje muy elegante, todo el mundo aceptó su demostración.



Si os he contado todos estos detalles sobre el asteroide B 612 y hasta os he confiado su número, es por consideración a las personas mayores. A los mayores les gustan las cifras. Cuando se les habla de un nuevo amigo, jamás preguntan sobre lo esencial del mismo. Nunca se les ocurre preguntar: "¿Qué tono tiene su voz? ¿Qué juegos prefiere? ¿Le gusta coleccionar mariposas?" Pero en cambio preguntan: "¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?" Solamente con estos detalles creen conocerle. Si les decimos a las personas mayores: "He visto una casa preciosa de ladrillo rosa, con geranios en las ventanas y palomas en el tejado", jamás llegarán a imaginarse cómo es esa casa. Es preciso decirles: "He visto una casa que vale cien mil francos". Entonces exclaman entusiasmados: "¡Oh, qué preciosa es!"

De tal manera, si les decimos: "La prueba de que el principito

ha existido está en que era un muchachito encantador, que reía y quería un cordero. Querer un cordero es prueba de que se existe", las personas mayores se encogerán de hombros y nos dirán que somos unos niños. Pero si les decimos: "el planeta de donde venía el principito era el asteroide B 612", quedarán convencidas y no se preocuparán de hacer más preguntas. Son así. No hay por qué guardarles rencor. Los niños deben ser muy indulgentes con las personas mayores. Pero nosotros, que sabemos comprender la vida, nos burlamos tranquilamente de los números. A mí me habría gustado más comenzar esta historia a la manera de los cuentos de hadas. Me habría gustado decir:

"Era una vez un principito que habitaba un planeta apenas más grande que él y que tenía necesidad de un amigo..." Para aquellos que comprenden la vida, esto hubiera parecido más real.

Porque no me gusta que mi libro sea tomado a la ligera. Siento tanta pena al contar estos recuerdos. Hace ya seis años que mi amigo se fue con su cordero. Y si intento describirlo aquí es sólo con el fin de no olvidarlo. Es muy triste olvidar a un amigo. No todos han tenido un amigo. Y yo puedo llegar a ser como las personas mayores, que sólo se interesan por las cifras. Para evitar esto he comprado una caja de lápices de colores. ¡Es muy duro, a mi edad, ponerse a aprender a dibujar, cuando en toda la vida no se ha hecho otra tentativa que la de una boa abierta y una boa cerrada a la edad de seis años! Ciertamente que yo trataré de hacer retratos lo más parecido posibles, pero no estoy muy seguro de lograrlo. Uno saldrá bien y otro no tiene parecido alguno. En las proporciones me equivoco también un poco. Aquí el principito es demasiado grande y allá es demasiado pequeño.

Dudo también sobre el color de su traje. Titubeo sobre esto y lo otro y unas veces sale bien y otras mal. Es posible, en fin, que me equivoque sobre ciertos detalles muy importantes. Pero habrá que perdonármelo ya que mi amigo no me daba nunca muchas explicaciones. Me creía semejante a sí mismo y yo, desgraciadamente, no sé ver un cordero a través de una caja. Es posible que yo sea un poco como las personas mayores. He debido envejecer.

Anexo 12 – Guião de entrevista sessão 3 (registo físico)

Nome: _____ Data: ____/____/____

“(...) No planeta do príncipezinho sempre tinham existido flores muito simples, guarnecidas com uma única fiada de pétalas. Sabiam muito bem qual era o lugar delas e não incomodavam ninguém. Uma bela manhã despontavam na relva e, nessa mesma noite, apagavam-se. Mas aquela, aquela germinara de uma semente vinda sabia-se lá de onde e o príncipezinho pusera-se logo a vigiar atentamente aquele rebento que não se parecia nada com os outros rebentos. (...)”

[illegible][illegible]

De que gostei mais na
sessão de hoje

-

O que gostava de
aprender sobre os
Outros

-

Anexo 14 – Apresentação *powerpoint* do excerto de “O Príncipezinho” sessão 4

Am aflat destul de repede o seamă de lucruri despre această floare. Pe planeta micului prinț fuseseră întotdeauna flori foarte simple, împodobite cu un singur rând de petale, aflate pretutindeni și care nu deranjau pe nimeni. Ele apăreau într-o dimineață în iarbă și seara dispăreau. Dar aceea germinase într-o bună zi dintr-un grăunte adus nu se știe de unde, iar micul prinț supraveghease cu foarte mare atenție acea tulpiniță care nu semăna cu celelalte. Putea să fie o nouă specie de baobab. Dar arbustul încetă curînd să crească și începu să pregătească o floare. Micul prinț văzu ceva ca un bumb mare și simți că ceva miraculos avea să își facă apariția; floarea însă, la adăpostul bumbului verde, nu își mai termina pregătirile pentru a-și etala frumusețea. Ea își alegea cu grijă culorile. Se îmbrăca încet, își potrivea una câte una petalele. Nu vroia să apară șifonată ca macul. Ea nu vroia să apară decît în deplinătatea și sclipirea frumuseții sale. Da! Era cochetă! Toaleta sa misterioasă dură multe zile. Dar într-o bună dimineață, exact odată cu răsăritul soarelui, se arătă.



Și tocmai ea, care muncise cu atîta precizie, zise căscînd:

Ah! De-abia mă scol... Pardon... Sunt încă răvășită...

Atunci micul prinț nu își putu stăpîni admirația:

Ce frumoasă ești!

Nu-i așa, răspunse cu delicatețe floarea...Și sunt născută în același timp cu soarele...

Micul prinț își dădu seama că nu era prea modestă, dar era atît de emoționantă!

Cred că este ora micului dejun, adăugă ea îndată, dacă ați avea bunătatea să vă gîndiți la mine...

Și micul prinț, luat un pic prin surprindere, găsi o stropitoare cu apă proaspătă și o servi pe floare.



Astfel îl chinuia ea pe micul prinț cu vanitatea sa un pic bolnăvicioasă. Într-o zi, bunăoară, vorbind de cei patru spini ai săi, îi spuse micului prinț:

Pot să vină chiar și tigrii, cu ghearele lor!



Nu sunt tigri pe planeta mea, obiectă micul prinț, și apoi tigrii nu mănâncă plante.

Eu nu sunt o plantă, răspunse cu delicatețe floarea.

Iartă-mă...

Nu mă tem deloc de tigri, dar am oroare de curenții de aer. Nu aveți un paravan?



„Oroare de curenți de aer... nu e chiar un noroc pentru planeta mea. Floarea asta e destul de complicată...”

Seara mă veți pune sub un glob de sticlă. E foarte frig aici. E prost așezat. Acolo de unde vin eu...



Dar aici se intrerupse. Ea venise ca sămînță. Nu putuse cunoaște nimic din alte lumi. Umilită de a fi spus o minciună atît de naivă, tuși de două-trei ori, sperînd să îl pună și pe micul prinț într-o situație penibilă:

Cum e cu paravanul ăla?...

Mergeam să îl caut, dar îmi vorbeai!

Atunci ea începu din nou să tușească pentru a-i provoca totuși remușcări micului prinț.

Astfel, micul prinț, în ciuda dragostei sale pentru floare, se îndoie repede de ea. El luase în serios cuvinte fără importanță și devenise foarte nefericit.

„Ar fi trebuit să nu o ascult, îmi mărturisi el într-o zi, nu trebuie niciodată să ascuți florile. Trebuie să le privești și să le miroși. A mea parfuma planeta, dar eu nu știam să mă bucur de asta. Această istorie cu ghearele, care m-a deranjat atît, ar fi trebuit să mă emoționeze...”

Îmi mai mărturisi:

„Nu am știut să înțeleg nimic atunci! Ar fi trebuit să o judec după fapte și nu după cuvinte. Ea mă parfuma și mă bucura. Nu ar fi trebuit deloc să plec! Ar fi trebuit să ghicesc afecțiunea ei de dincolo de vorbele ei mari, orgolioase. Florile sunt atît de contradictorii! Dar eram prea tînăr ca să știu să iubesc.”

Anexo 15 – Guião de entrevista sessão 4 (registo físico)

Anexo 16 – Apresentação *powerpoint* do excerto de “O Principezinho” sessão 5

Creo que el principito aprovechó la migración de una bandada de pájaros silvestres para su evasión. La mañana de la partida, puso en orden el planeta. Deshollinó cuidadosamente sus volcanes en actividad, de los cuales poseía dos, que le eran muy útiles para calentar el desayuno todas las mañanas. Tenía, además, un volcán extinguido. Deshollinó también el volcán extinguido, pues, como él decía, nunca se sabe lo que puede ocurrir. Si los volcanes están bien deshollinados, arden sus erupciones, lenta y regularmente. Las erupciones volcánicas son como el fuego de nuestras chimeneas. Es evidente que en nuestra Tierra no hay posibilidad de deshollinar los volcanes; los hombres somos demasiado pequeños. Por eso nos dan tantos disgustos.



El principito arrancó también con un poco de melancolía los últimos brotes de baobabs. Creía que no iba a volver nunca. Pero todos aquellos trabajos le parecieron aquella mañana extremadamente dulces. Y cuando regó por última vez la flor y se dispuso a ponerla al abrigo del fanal, sintió ganas de llorar.

-Adiós -le dijo a la flor. Esta no respondió.

-Adiós -repitió el principito.

La flor tosió, pero no porque estuviera resfriada.

-He sido una tonta -le dijo al fin la flor-. Perdóname. Procura ser feliz.

Se sorprendió por la ausencia de reproches y quedó desconcertado, con el fanal en el aire, no comprendiendo esta tranquila mansedumbre.

-Sí, yo te quiero -le dijo la flor-, ha sido culpa mía que tú no lo sepas; pero eso no tiene importancia. Y tú has sido tan tonto como yo. Trata de ser feliz. . . Y suelta de una vez ese fanal; ya

no lo quiero.

-Pero el viento...

-No estoy tan resfriada como para... El aire fresco de la noche me hará bien. Soy una flor.

-Y los animales...

-Será necesario que soporte dos o tres orugas, si quiero conocer las mariposas; creo que son muy hermosas. Si no ¿quién vendrá a visitarme? Tú estarás muy lejos. En cuanto a las fieras, no las temo: yo tengo mis garras.

Y le mostraba ingenuamente sus cuatro espinas. Luego añadió:

-Y no prolongues más tu despedida. Puesto que has decidido partir, vete de una vez.

La flor no quería que la viese llorar : era tan orgullosa...

Carta escrita na Sessão 1 – 19 de abril de 2017

Transcrição das Cartas (C.1):

Aluno CA:

‘O sitio onde vivo é Portugal, na Gafanha da Nazaré. Gosto de passear no Jardim Oudinot com os meus pais, no verão vou ao Algarve com os meus pais e também vou ao Zoomarine.

Gostava de conhecer a Madeira e os Açores.

Gosto de ler, de jogar futebol com os meus colegas, jogo futebol no (...) e gosto de ver os jogos do benfica com o meu pai, também gosto de ir à praia. Gosto de gatos e cães e a minha mãe diz que sou o tesouro dela.

Eu não gosto de fruta nem de vegetais.

Tenho 7 anos e ando no 2ºano, sei falar Português, inglês e um pouco alemão. Penso que sou um menino normal e gosto de brincar com os meus amigos. E na escola gosto de fazer desporto.’

Aluno AB:

‘Eu vivo na rua (...)’

Aluno SB:

‘Olá sou a (...) e sou ingrasada tenho 8 anos 22 março anos e tanho onhos verdes e gosto de deporto gosto de cantar e tanho primos fransseses’

Aluno RC:

‘O sitio e em Portugal em Gafanha da Nazaré.

Gosto de ir ao algarve e ao Alentejo com os meus pais.

Eu gosto de ler, e brincar com os meus colegas, e gosto de aprender coisas novas.

Eu gosto de fazer puzzles.

Eu falo português.

Eu porto-me bem as vezes.

Tenho 8 anos e ando no 2º ano.

Na minha escola gosto de desporto e artes. Eu sou morena sou baixa cabelo tasthanho os olhos verdes.’

Aluno MC:

‘Olá eu sou a (...) e tenho 7 anos e vivo na Gafanha da Nazaré e á lá uma praia muito bonita que se chama Jardim Oudinot e eu gosto de passear com a minha irmã, de brincar ás estilistas e gosto de estar com a (...), de ler, de estar com o meu pai e com a minha mãe, bem agora é com é que eu sou bem eu sou muito chata, rabujenta e ciomenta é verdade, eu não largo os professores, eu sou alta e sou melhor amiga da (...) e eu tenho 7 anos e ando no 2º ano OK! E eu acho que o princesinho acho que é um principe gentil... xau’

Aluno RD:

‘Sou a (...) e eu mor na Gafanha da Encarnação e eu queria mostrar a minha casa e aveiro e uma loja, que chama-se Seaside, eu gosto de passear com os meus pais e gosto de jogar a basquet. Sou brincalhona e tenho 8 anos, e sei falar português. e ando no 2º ano e eu tenho cabelo castanho e eu gosto de andar de patins, e fazer ginástica. e as vezes eu porto mal. eu acho que o pricepe é jiro.’

Aluno CG:

‘Ola eu sou o (...) e eu vou começar por dizer onde vivo... Eu vivo na Gafanha da Nazaré a minha rua chama-se (...).

Na Gafanha á o jardim Odinot Gafa pão e a minha escola. Gosto de jogar na x-box e para o final eu sou moreno com os olhos castanhos.’

Aluno TG:

‘Eu sou o (...) tenho 8 anos e ando no 2º ano. sou simpatico o meu animal preferido é o crocodilo mas o que eu gosto mais no mundo são os meus pais sou moreno com olhos castanhos com cabelo castanho. eu gosto de tocar bateria e surfar foi fixe conhecereos chau! 😊’

Aluno MI:

‘Vivo na Gafanha da Nazaré, rua (...). Eu gosto de vídeo-jogos, gosto de jogar á apanhada. A minha rua tem um parque. Gosto de balões de água e gosto de jogar á bola, gosto de nadar e jogar computador e de jogar Play Station com o meu pai e com a minha mãe. Sou amiga de toda a gente protejo os colegas e ajudo-os se estiverem tristes e magoados e chamo alguém e tenho cabelo castanho e sou morena e tenho óculos e tenho olhos castanhos. Tenho também 9 anos e ando no 2º ano.’

Aluno SI:

‘Vivo na Gafanha da Nazaré, se os meus primos estivessem cá eu mostrava-lhes o estádio de aveiro onde já jogou o beira-mar. Também mostrava-lhes o farol da barra, jardim Oudinot. Gosto de jogar às cartas tradicionais e os quatro em linha. Tenho 7 anos e ando no segundo ano.

A minha mãe diz que sou preguiçosa e ela diz que eu sou amor dela. Tenho dois irmãos um pequeno e um com 10 anos... Sou branquinha, tenho cabelo encaracolado e tenho olhos castanhos. E os meus colegas dizem que eu sou linda.’

Aluno CJ:

‘Olá eu sou a (...), vivo na Gafanha da Nazaré e aqui à cidades muito bonitas e as casas. A Barra e uma praia muito bonita. gosto de andar de trotinete de brincar com o meu irmão gosto mesmo muito de desenhar, pintar, escrever, de ler, jogar futebol e de estar com a (...) porque ela é a minha melhor amiga. Eu tenho cabelo ruivo tenho olhos castanhos tenho 7 anos e ando no 2º ano.’

Aluno SJ:

‘Eu vivo em Portugal na Gafanha da Nazaré, rua (...). Aqui há a praia da Barra e tem o Farol. Eu gosto de jogar futebol e gosto de jogar playstation. Eu sou gordinho e fofinho sou alto.’

Aluno AL:

‘Olá eu sou a (...) e ador contar viados e sou simpatica e tenho 2 irmãos um têm 1 ano outro têm 12 anos sou xata e tenho 7 anos sou do segundo ano e gosto muito de brincar com o meu cabelo e gastenho crelaro os meus olhos são de cor castanho celaro. Eu axo que presepe é um robô que veio da terra.’

Aluno SL:

‘Eu vivo na Gafanha da Encarnação, concelho de Ilhavo. Perto da Gafanha da Encarnação há uma banda. A Costa Nova e os palheiros são da minha freguesia. Eu gosto de tocar flauta, de brincar com a minha irmã, de patinar e de estudar. Eu sou simpática e amiga e sou linda, toco flauta e tenho olhos castanhos e cabelo castanho e tenho 7 anos e ando no 2ºano. Tem cabelo loiro tem uma capa vermelha.’

Aluno LM:

‘Eu chamo-me (...), eu vivo na Gafanha Nazaré e à uma igreja e um jardim Oudinot escola e Barra.’

Aluno FM:

‘Eu sou a (...) tenho 7 anos ando no 2º ano sou loura tenho óculos cabelo castanho com caracois e é pequeno. Tenho olhos castanhos. sou morena, sou de Portugal vivo da Gafanha da Nazaré. gosto de dormir no barco com o meu pai irmã mais nova gosto de comer muito porque sou comilona gosto de er desenhos animados com os irmãos e brincar com as bonecas gosto de aprender porque assim fico inteligente. O principezinho é loiro, ropa azul, olhos verdes, capa vermelha simpatico eu acho que ele gosta de jogar á bola e como as pessoas acho que vive no planeta Terra.’

Aluno CR:

‘Olá eu sou a (...) vivo na Gafanha da Encarnação, sei falar portugues, engeles e Espanhol só um bocadinho tenho oito anos faço anos dia (...) e tenho os olhos castanhos clarinho e na Gafanha da Nazaré à a marina que tem um Ria é um restaurante e um café que à uma escola de vela à Ingleses e um campo de futebol e a praia da costa nova à uma banda e um farol. eu sou simpatica, amiga e trabalhadora eu acho que o Principezinho é imaginário’

Aluno MS:

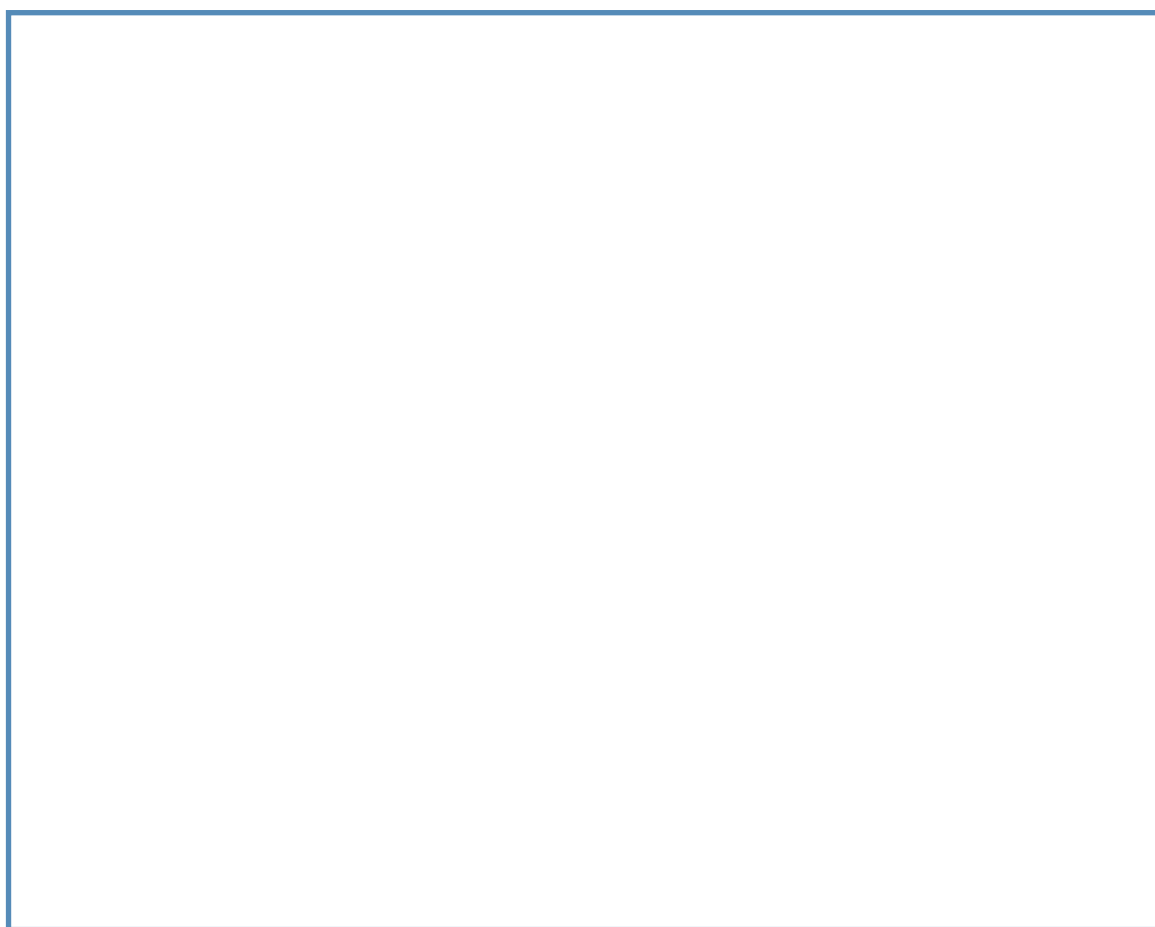
‘Eu sou a (...) e vivo (...) a minha mãe pôs plástico e pedras por cima, a mãe diz que eu sou sempre princesa tenho explicações às vezes na explicação eu faso fichas, tpc. Gosto de artes plásticas e de desporto. Não gosto de matemática, postugues e estudo do meio. Em casa gosto de brincar com os primos. Eu sou media, sou um pouco simpática e chata. A minha mãe chama-me princesa.’

Aluno LV:

'O meu nome é (...), vivo na Gafanha da Nazaré, tenho 7 anos e ando no 2º ano. o que eu gosto mais de fazer é jogar á bola com os meus amigos, sou de Portugal tenho olhos castanhos sou baixinho, a minha mãe diz que sou uma pipoca e aldrabão, sou moreno mais omenos e tenho cabelo loiro.'

Nome: _____ Data: _____

“Era uma vez um principezinho que vivia num planeta pouco maior do que ele e precisava de um amigo...”



Anexo 17.1 - Ficha Final da Sessão 1 – 19 de abril de 2017

Elementos a preencher:

- Consideras importante saber quem és para compreenderes e conheceres melhor os Outros? Porquê? (FFS.1.1)
- O que gostei mais nesta sessão. (FFS.1.2)
- O que gostava de fazer mais. (FFS.1.3)
- O que gostava de aprender. (FFS.1.4)

Transcrição das fichas finais da Sessão 1:

Aluno CA:

- FFS.1.1 – ‘Sim. Porque é para conhecer melhor as pessoas.’
- FFS.1.2 – ‘De ouvir a história’
- FFS.1.3 – ‘gostava de ler livros’
- FFS.1.4 – ‘gostava de aprender melhor as frações’

Aluno AB:

- FFS.1.1 – /
- FFS.1.2 – /
- FFS.1.3 – /
- FFS.1.4 – ‘Gostava de aprender mais de português’

Aluno SB:

- FFS.1.1 – ‘porque nosos sena amigos’
- FFS.1.2 – /
- FFS.1.3 – /
- FFS.1.4 – /

Aluno CG:

- FFS.1.1 – ‘Não porque as vezes as pessoas não pensam como nós’
- FFS.1.2 – ‘De dizer onde moro’
- FFS.1.3 – ‘De conhecer o altor do livro’
- FFS.1.4 – ‘Gramática, cienssia e História’

Aluno GT:

- FFS.1.1 – ‘Eu acho que é enportante conheceres novas pessoas porque assim podes brincar com ele!’
- FFS.1.2 – ‘Eu gostei mais fazer a carta’
- FFS.1.3 – ‘artes’
- FFS.1.4 – ‘ciências’

Aluno MI:

- FFS.1.1 – ‘Porquê tipo se uma pessoua que sabe outras linguas eu ajudo a aprender português’
- FFS.1.2 – ‘de fazer a carta’
- FFS.1.3 – ‘jogar a bola’
- FFS.1.4 – ‘outras línguas’

Aluno AL:

FFS.1.1 – ‘porque nasceu sem amigos mas nascem com a mãe e o pai a ver a mãe’

FFS.1.2 – ‘gostei das aulas’

FFS.1.3 – ‘gostava de fazer piadas’

FFS.1.4 – ‘o que gostava de aprender melhor matemática’

Aluno CR:

FFS.1.1 – ‘Eu acho que consigo compriender outros porque iame alertando’

FFS.1.2 – ‘o que gostei mais foi de fazer a carta’

FFS.1.3 – ‘gostava de ter feito um projeto’

FFS.1.4 – ‘tudo o que puder’

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Capítulo II

“E arrisquei:

- Isto é uma caixa. A ovelha que tu queres está lá dentro.

Para grande espanto meu, vi que o rosto do meu jovem juiz se iluminava.

- Era mesmo, mesmo assim que eu a queria! Achas que esta ovelha vai precisar de muita erva?

- Porquê?

- Porque o meu sitio é muito pequenino...

- Mas chega com certeza. A ovelha que te dei é muito pequenina.

Baixou a cabeça para o desenho:

- Tão pequenino como isso também não... Olha! Adormeceu...

E foi assim que travei conhecimento com o príncipezinho.”

Consideras importante saber quem tu próprio és para compreenderes e conheceres melhor os Outros? Porquê?

O que mais
gostei

●

O que gostava
de fazer mais

O que gostava
de aprender

●

Anexo 17.2 - Ficha Final da Sessão 2 – 23 de abril de 2017

Elementos a preencher:

- O que achas importante conheceres sobre o Mundo? (FFS.2.1)
- Achas importante conhecer o Mundo para compreender melhor os Outros? (FFS.2.2)
- De que gostei mais na sessão de hoje (FFS.2.3)
- O que gostava de aprender sobre o Mundo dos Outros (FFS.2.4)

Transcrição das fichas finais da Sessão 2:

Aluno RC:

FFS.2.1 – ‘Sim, é importante ter-se contato e conhecimento sobre outras culturas, costumes, leis e havitos.’

FFS.2.2 – ‘Sim, porque o mundo ou o local em que vivem influência muito o nosso modo de viver e as nossas atitudes.’

FFS.2.3 – /

FFS.2.4 – /

Aluno MC:

FFS.2.1 – ‘Eu acho importante eu conhecer do mundo a minha família inteira mesmo inteiríssima porque ela é a coisa mais importante da minha vida.’

FFS.2.2 – ‘Sim porque se eu conhecer o mundo posso conhecer os outros.’

FFS.2.3 – ‘gostei que o professor leu uma parte da história o Príncipezinho em inglês.’

FFS.2.4 – ‘Gostava de aprender o que era antigamente.’

Aluno RD:

FFS.2.1 – ‘Eu acho importante conhecer a língua e o queles fazem lá, e a alimentação.’

FFS.2.2 – ‘Sim.’

FFS.2.3 – ‘Eu gostei de fazer o mundo inventado por nós.’

FFS.2.4 – ‘gostava de aprender a língua.’

Aluno CG:

FFS.2.1 – ‘A natureza, as histórias do mundo todo.’

FFS.2.2 – ‘Sim. Porque á pessoas diferentes de nós porque veem de lugares diferentes e estão habituadas a outras coisas.

FFS.2.3 – ‘De fazer o meu planeta’

FFS.2.4 – ‘As histórias do mundo’

Aluno TG:

FFS.2.1 – ‘Acho importante conhecer pessoas novas sítios novos e animais novos.’

FFS.2.2 – ‘sim acho, porque para conhecer pessoas novas e compreender os outros.’

FFS.2.3 – ‘de fazer o meu mundo’

FFS.2.4 – ‘gostava de conhecer o mundo dos animais’

Aluno CJ:

FFS.2.1 – ‘Acho importante conhecer outras culturas e outros modos de vida.’

FFS.2.2 – ‘Sim, é importante conhecer o mundo para compreender porque é que os outros povos vivem de maneira diferente.’

FFS.2.3 – ‘fazer a aula de matemática’

FFS.2.4 – ‘chineses’

Aluno SJ:

FFS.2.1 – ‘Acho importante conhecer outros povos, raças, tribos, religiões.’

FFS.2.2 – ‘Sim.’

FFS.2.3 – ‘tudo’

FFS.2.4 – /

Aluno L:

FFS.2.1 – ‘Todo’

FFS.2.2 – ‘Sim Sim’

FFS.2.3 – ‘Todo’

FFS.2.4 – ‘humano’

Aluno LM

FFS.2.1 – ‘O mundo tem uma beleza natural, acho importante conhecer a história de cada país e a culturas paisagens pões para mim são os aspetos mais importantes por conhecer.’

FFS.2.2 – ‘Acho que é importante conhecermos as diferentes culturas do Mundo para aceitarmos as diferenças que existem entre os humanos de todo o Mundo ao nível da religião, da cultura, alimentação...’

FFS.2.3 – ‘fazer os cães e uma ficha’

FFS.2.4 – ‘animais’

Aluno VR:

FFS.2.1 – ‘Acho importante conhecer o mais que puder do mundo e conhecer o que o mundo dá para conhecer.’

FFS.2.2 – ‘Sim. Porque se o mundo dá o prazer de nós o conhecermos o que ele têm é um passo para entendermos os outros.’

FFS.2.3 – ‘de tudo o que foi dito e fiquei a saber’

FFS.2.4 – ‘Tudo mais que puder conhecer’

Aluno CR:

FFS.2.1 – ‘O que eu acho importante conhecer do mundo é: de que lingua é que falam o que é que á no mundo comparar as coisas com os outros mundos e saber o que é que se faz nesse mundo.’

FFS.2.2 – ‘Eu acho importante conhecer o mundo porque por exemplo uma pessoa diz-nos Hello e nós ficamos a pensar o que é que ela terá dito.’

FFS.2.3 – ‘o que eu mais gostei na sessão de hoje foi foi conhecer novos mundos’

FFS.2.4 – ‘o que eu gostava de aprender sobre o mundo dos doendes é se á trabalho, o que é que eles gostam.’

Aluno MS:

FFS.2.1 – ‘O que gostaria de conhecer no mundo seria a Espanha para visitor os avós. Gosto muito dos avós e tanho saudades.’

FFS.2.2 – ‘Sim é importante conhecer o mundo para compreender os outros porque no mundo as pessoas são diferentes de mim.

FFS.2.3 – ‘gostei de aprender coisas que há no mundo’

FFS.2.4 – ‘gostava de conhecer pessoas diferentes’

Aluno LV:

FFS.2.1 – ‘Gostava de conhecer todos os castelos de Portugal. E também de outros sítios. E também gostava de visitar países novos como Espanha, China, Japão, França e Itália.’

FFS.2.2 – ‘Sim, porque para compreender os outros é importante conhecer a língua, o desporto que mais gostam, comida, musica e outras coisas.’

FFS.2.3 – ‘O que mais gostei desta sessão foi fazer o nosso mundo.’

FFS.2.4 – ‘Lingua. Casas. Atividades. Musicas. Jogos. Comidas. Paisagens.’

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Capítulo III

“- Donde é que vieste, meu rico rapazinho? Onde é esse “teu sitio”? Para onde queres tu levar a minha ovelha?

Ficou calado, a pensar, e respondeu:

- O que vale é que assim, com a caixa que tu me deste, ela já tem uma casa para passar a noite.”

O que achas importante conheceres sobre o mundo?

Achas importante conhecer o mundo para compreender melhor os outros?

De que mais gostei na sessão de hoje:

•

O que gostava de aprender sobre o mundo dos

•

Anexo 17.3 - Ficha Final da Sessão 3 – 26 de abril de 2017

Elementos a preencher:

- Quais podem ser os planetas que há as centenas que o astrónomo diz que nem com um telescópio os conseguimos ver? Justifica. (FFS.3.1)
- Achas que todas as pessoas vivem no Mundo da mesma forma? Porquê? (FFS.3.2)
- De que mais gostei na sessão de hoje. (FFS.3.3)
- O que gostava de aprender sobre os outros. (FFS.3.4)

Transcrição das fichas finais da Sessão 3:

Aluno CA:

- FFS.3.1 – ‘A Terra, Jupiter, Marte e Vénus. Por que os planetas são muito grandes.’
FFS.3.2 – ‘Não. Porque cada pessoa não tem a mesma cultura.’
FFS.3.3 – ‘de continuar a ler a história do príncipezinho.’
FFS.3.4 – ‘A sua cultura e as suas características físicas.’

Aluno LB:

- FFS.3.1 – ‘Porque e milhões e ziliões de kilompeteros.’
FFS.3.2 – ‘Porque as pessoas nao são todas iguais. Tem aspetos diferentes e vidas diferentes.’
FFS.3.3 – ‘de conhecer uma senhora chinêza.’
FFS.3.4 – ‘Eu gostava de conhecer era a sua vida.’

Aluno MJ:

- FFS.3.1 – ‘São os planetas que são pequenos esses planetas são tão pequenos que são batizados por números.’
FFS.3.2 – ‘Não. Há pessoas que se preocupam com o nosso planeta cuidam dele. E outras estudam outros planetas que existem no universo.’
FFS.3.3 – ‘gostei de ouvir ou meninos falarem as línguas deles.’
FFS.3.4 – ‘Eu gostava de aprender as línguas que as outras pessoas falam.’

Aluno RJ:

- FFS.3.1 – ‘Os planetas e os asteroides que nós não conseguimos ver por o telescópio são aqueles que ficam muito afastado no universo e a milhões de anos luz de nós.’
FFS.3.2 – ‘Não. Porque à pessoas mais ricas do que outras, outras mais contentes ou mais tristes, outras com guerras e outras mais felizes à muitas coisas para explicar.’
FFS.3.3 – ‘de ler as adivinhas na sala de aula.’
FFS.3.4 – ‘De perguntar os nomes deles.’

Aluno VR:

- FFS.3.1 – ‘Terra Jupiter Marte e Venus. Porque o espaço é muito longe e não dá para ver.’
FFS.3.2 – ‘Não. Há pessoas no mundo que vivem com mais posses que outras que têm menos posses e mais dificuldades na vida.’
FFS.3.3 – ‘gostei de ficar a saber um pouco do espaço’

FFS.3.4 – ‘a diferença dos pobres e das dificuldades deles e dos ricos.’

Aluno CR:

FFS.3.1 – ‘são planetas que estão mais longe que terra, jupiter, Marte ou vénus e por isso não se podem ver no telescópio porque estão muito longe.’

FFS.3.2 – ‘Não porque há umas pobres outras ricas, umas ficam tristes, outras não, umas vão à escola, outras não trabalham, umas desenharam bem, outras não, e por aí fora.’

FFS.3.3 – ‘gostei de aprender novos mundos’

FFS.3.4 – ‘tudo o que é preciso’

Nome: _____ Data: / /

Capítulo IV

“Não era para me admirar por aí além. Eu tinha aprendido que, para lá dos planetas grandes como a Terra, Júpiter, Marte ou Vénus, que até foram batizados com nomes, há centenas e centenas de outros, às vezes tão pequenos que, mesmo com um telescópio, quase não se veem. Quando um astrónomo descobre um desses, batiza-o com um número. Chama-lhe, por exemplo, “asteroide 3251”. (...)

Mas nós, nós que entendemos a vida, claro que nos estamos bem nas tintas para os números! Eu gostava era de ter começado esta história como um conto de fadas. Assim: “Era uma vez um príncipezinho que vivia num planeta pouco maior do ele e precisava de um amigo...” Para quem entende a vida, era de certeza um começo bem mais verosímil.”

Quais podem ser os planetas que há as centenas que o astrónomo diz que nem com um telescópio os conseguimos ver? Justifica.

[illegible]

Achas que todas as pessoas vivem no mundo da mesma forma? Porquê?

[illegible]

De que gostei mais na sessão de hoje

-

O que gostava de aprender sobre os Outros

-

Anexo 17.4 - Palavras escolhidas na Sessão 4 – 27 de abril de 2017

Transcrição das Palavras (P.4):

Aluno CG: Happy/feliz

Aluno TG: Crocodilo

Aluno MI: Branca de neve

Aluno S: Dragão

Aluno MS: Vestido

Aluno LV: Principezinho

Aluno CA, AB, SB, RC, MC, RD, SI, CJ, SJ, AL, L, SL, LM, FM, VR e CR escolheram o nome próprio, sendo por isso que a sua transcrição não foi realizada.